

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES – RIOJA

ESCUELA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



INFORME DE TESIS

APLICACIÓN DE LOS TRABALENGUAS, RIMA Y POESÍA COMO RECURSOS DIDÁCTICOS PARA MEJORAR LA PRONUNCIACIÓN FONÉMICA COMO HABILIDAD DE LA EXPRESIÓN ORAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LA I.E N° 231 DEL SECTOR ATAHUALPA DEL DISTRITO DE RIOJA.

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL

Autores : Br. DIANA EDITH PECHE GONZALES
Br. DIANA LIZBETH MOZOMBITE CABANILLAS

Asesor : Lic. Mg. ROSSANA ROCÍO SALVATIERRA JURO

RIOJA – PERÚ

2008

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES – RIOJA

ESCUELA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



INFORME DE TESIS

APLICACIÓN DE LOS TRABALENGUAS, RIMA Y POESÍA COMO RECURSOS DIDÁCTICOS PARA MEJORAR LA PRONUNCIACIÓN FONÉMICA COMO HABILIDAD DE LA EXPRESIÓN ORAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LA I.E N° 231 DEL SECTOR ATAHUALPA DEL DISTRITO DE RIOJA.

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL

Autores : Br. DIANA EDITH PECHE GONZALES
Br. DIANA LIZBETH MOZOMBITE CABANILLAS

Asesor : Lic. Mg. ROSSANA ROCÍO SALVATIERRA JURO

RIOJA – PERÚ

2008

DEDICATORIAS

A Dios por habernos dado la dicha de tener una familia muy linda, a nuestra amada, adorada, querida, madre por su amor y dedicación desinteresada y por ser inspiración a seguir adelante; a nuestro amado padre por brindarnos su amor y comprensión y a todos nuestros seres queridos que siempre nos han alentado a continuar el camino.

LAS AUTORAS

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que de una u otra manera nos apoyaron en la realización de esta tesis, la cual es la culminación de nuestros estudios y el inicio de nuestra vida profesional.

LAS AUTORAS

JURADO EXAMINADOR

Lic. Daphne Viena oliveira
Presidenta



Lic. Mg Marisol ruiz Mirano
Secretaria



Lic. Toribio López Culqui
Miembro

INDICE

Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Jurado examinador.....	vi
Índice.....	vii
Resumen.....	xi
Abstract.....	xiii

CAPÍTULO I

	Pág.
Introducción	15
I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	
1.1. Antecedentes y formulación del problema	16
1.2. Formulación del problema	20
1.3. Definición del problema	20
1.4. Limitaciones	21
II. MARCO TEORICO CONCEPTUAL	
2.1 Antecedentes de la investigación	22
2.2 Definición de términos	27
2.3 Bases teóricas	32
2.3.1 Teoría sobre los fonemas y percepción del habla	32
2.3.2 Teoría sobre la ruta fonológica	33
2.3.3 Teoría sobre la conciencia fonológica	33
2.3.4 Teorías sobre la pronunciación fonémica	34
2.3.5 Concepciones teóricas sobre la expresión oral	36
2.3.6 Desarrollo del lenguaje oral en el niño y la niña	
Preescolar	38
2.3.7 Características evolutivas del lenguaje oral	39
2.3.8 Lenguaje verbal	39
2.3.9 Desarrollo de la comunicación y del lenguaje oral	40
2.3.10 Dimensiones del sistema lingüístico	41
2.3.11 Los procedimientos de aprendizaje de la lengua	43
2.3.12 La Expresión oral	44

2.3.12.1 Microhabilidades de la expresión oral	45
2.3.12.2 Teoría de la adquisición de la expresión oral	46
2.3.12.3 Didáctica de las microhabilidades de la expresión oral. Consideraciones generales	46
2.3.13 PROPUESTA DIDÁCTICA APLICACIÓN DE LOS TRABALENGUAS, LA RIMA Y LA POESÍA PARA MEJORAR LAS DIFICULTADES DE PRONUNCIACIÓN FONÉMICA EN NIÑOS DE 5 AÑOS	
2.3.13.1. Fundamentación	47
2.3.13.2 Importancia del lenguaje oral en el contexto escolar	50
2.3.13.3 Dificultades en el lenguaje oral	50
2.3.13.4 Trastornos del habla	51
2.3.13.5 Las dislalias	51
2.3.13.6 Clasificación de las dislalias	54
2.3.13.6.1 Dislalia evolutiva	54
2.3.13.7 Origen de los problemas fonológicos	54
2.3.13.8 Teoría de la estrategia general de la enseñanza de la pronunciación	56
2.3.13.9 Teoría sobre el perfeccionamiento de la expresión oral a través de la recitación de textos poéticos	57
2.3.13.10 Teoría sobre los beneficios de los trabalenguas	58
2.3.14 Objetivos	
2.3.14.1 Objetivo general	59
2.3.14.2 Objetivos específicos	59
2.3.15 Aplicación de los trabalenguas	60
2.3.15.1 Concepto	60
2.3.15.2 Importancia	61
2.3.15.3 Proceso Didáctico	62
a) Motivación	62
b) Presentación del trabalenguas	62
c) Lectura o pronunciación	63
d) Correcciones	63
e) Breve comentario	63

f) Aplicación	64
2.3.16 Aplicación de la rima	65
2.3.16.1 Concepto	65
2.3.16.2 Clases de rima	65
2.3.16.3 Importancia de la rimas	66
2.3.16.4 Proceso Didáctico	67
a) Motivación	67
b) Presentación de las rimas	67
c) Lectura de las rimas	68
d) Comentario	69
e) Aprendizaje	69
f) Aplicación	69
2.3.17 Aplicación de la poesía	70
2.3.17.1 Concepto	70
2.3.17.2 Importancia de la poesía	70
2.3.17.3 Proceso Didáctico	70
a) Motivación	71
b) Presentación de la poesía	71
c) Recitado de la poesía	72
d) Comentario analítico	72
e) Aprendizaje de la poesía	72
f) Aplicación	73
2.4. HIPÓTESIS	
2.4.1 Hipótesis alterna	75
2.4.2 Hipótesis nula	75
2.5 SISTEMA DE VARIABLES	
2.5.1 Variable independiente	76
2.5.2 Variable dependiente	77
2.5.3 Variables intervinientes	77
2.6 OBJETIVOS	
2.6.1 Objetivo general	78
2.6.2 Objetivos específicos	78

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

2.7 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.7.1 Tipo de investigación	79
2.7.2 Nivel de investigación	79
2.7.3 Diseño de investigación	79
2.7.4 Cobertura de la investigación	79
2.7.5 Fuentes, técnicas e instrumentos de la investigación	80
2.7.6 Procesamiento y presentación de datos	81

CAPÍTULO III

RESULTADOS	82
-------------------	----

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	94
CONCLUSIONES	102
RECOMENDACIONES	104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	
Anexo N° 1: Lista de cotejo para el seguimiento en el mejoramiento de las dificultades de pronunciación fonémica	
Anexo N° 2: Protocolo de puntuación de la lista de cotejo	
Anexo N° 3: Recursos para la aplicación de las estrategias	
Anexo N° 4: Modelos de sesiones de aprendizaje	

RESUMEN

Teniendo en cuenta que el lenguaje en educación infantil es esencialmente oral, por tanto, y pues es en esa necesidad de expresión es que también se deben planificar e implementar las estrategias necesarias para su conducción didáctica que pongan en énfasis las capacidades inherentes; es decir que promuevan el aprendizaje del habla, hablando.

En el proceso del desarrollo de la pronunciación correcta los niños se enfrentan a muchas dificultades por la diversidad de códigos sonoros que debe utilizar para lo que su nivel de desarrollo orgánico y psicológico no están rítmicamente emparejados, entonces se merece la aplicación de medidas correctivas en el plano de los elementos fonéticos de la expresión.

En ese sentido es que se direccionó nuestra investigación hacia el estudio de la fluidez en la comunicación, para lo cual fijamos los propósitos en la potenciación de las habilidades para la pronunciación de palabras y frases en los niños. La estrategia que se aplicó incluyó articuladamente a los trabalenguas, a la rima y a la poesía como recursos didácticos principales para el entrenamiento y el afianzamiento de la pronunciación de los niños al hablar, por sus características especiales de someter a la estimulación intensiva de la pronunciación.

A lo largo de 15 sesiones se aplicó un conjunto de trabalenguas poesías y rimas. Empezando con el uso de los trabalenguas por su propiedad de desentramar y alinear la dicción de las sílabas palabras al momento de pronunciarlas.

Como el experimento se aplicó cuando las actividades escolares ya estaban avanzadas, al término de la aplicación experimental se consideró una sola medición y se optó por el diseño de un solo grupo.

Para recoger los datos se aplicó la lista de cotejo, instrumento que abarcó las dimensiones fundamentales en que se manifiestan las dificultades de pronunciación, entre ellas: la omisión, la sustitución, la adición y la distorsión cada uno con sus indicadores correspondientes relacionando la expresión de sílabas y palabras principalmente.

En el análisis de los resultados de la dimensión por omisión encontramos que las dificultades para la pronunciación fonémica requieren de un mayor esfuerzo de superarlas. Sin embargo en lo que corresponde a las dificultades por sustitución y por inserción se superaron mayor facilidad.

En líneas generales los resultados presentaron tendencias favorables como para validar el proceso experimental aplicado, para que sin temor a caer en la exageración podamos determinar la utilidad y la alta efectividad de la estrategia que combinó los trabalenguas, la rima y la poesía para la corrección, el acomodamiento y el afianzamiento de las habilidades de los niños y niñas para la pronunciación en el ejercicio de la expresión oral, incluso en un tiempo relativamente corto de intervención técnico pedagógica.

En base a los resultados, existen argumentos positivos como para confirmar nuestra hipótesis central y percatamos del logro de los objetivos propuestos como principales aportes científicos conseguidos a favor del eficaz manejo didáctico en el caso de enfrentar dificultades similares en el aprendizaje de la expresión oral.

ASBTRACT

Having in it counts that the language in infantile education is essentially oral, therefore, and because it is in that necessity of expression it is that they should also be planned and to implement the necessary strategies for its didactic conduction that you/they put in emphasis the inherent capacities; that is to say that they promote the learning of the speaks speaking.

In the I process of the I develop of the correct pronunciation the children they face many difficulties then for the diversity of sound codes that should use for what their level of organic and psychological development is not matched rhythmically, deserves the application of corrective policies in the plane of the elements phonetic of the expression.

In that sense it is that our investigation was addressed toward the I study of the the fluency in the communication, for that which we fix the purposes in the potentiation of the abilities for the pronunciation of words and sentences in the children. The strategy to apply included articulately to the tongue twister, to the it rhymes and to the poetry like main didactic resources for the training and the establishment gives of the pronunciation of the children when speaking for its characteristics special of to subject to the stimulation intensive of the pronunciation.

To the long of 15 sessions it was applied a combined of tongue twister poetries and rhymes. Beginning with the uses of the tongue twister for their property of to untangle and to align the diction of the syllables words to the moment of to pronounce them.

As the experiment it was applied when the school activities was already advanced, it was opted by the I only design later of a single group considering an alone mensuration to the term of the experimental application.

To pick up the data the ready of comparison, instrument it was applied that embraced the fundamental dimensions in the fact that the difficulties of pronunciation they are manifested, among them: the omission, the substitution, the addition and the distortion each one with their corresponding indicators relating the expression of syllables and words mainly.

In the analysis of the dimension for omission finds that the difficulties for the pronunciation fonémica of requires a bigger effort of to overcome them. However in what corresponds the difficulties for substitution and for insert they were overcome bigger easiness.

On line general the presented favorable tendencies as to validate the applied experimental process, so that without fear to fall in the exaggeration can determine the utility and the high effectiveness of the strategy that the tongue twister, the combined it rhymes and the poetry for the correction, the accommodation and the establishment of the abilities of the children and girls for the pronunciation in the exercise of the oral expression, even at one time relatively short of pedagogic intervention technician.

Based on the positive arguments exist as to confirm our central hypothesis and to notice of the achieve of the objectives proposed as main contributions scientists gotten to favor of the effective didactic handling in the marry of to face similar difficulties in the learning of the oral expression.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La comunicación como acción humana constituye el intercambio de mensajes en diferentes entornos y con diversos medios que influye en las acciones, relaciones y decisiones de las personas. En un país pluricultural y multilingüe como el nuestro, el respeto a la lengua materna como forma de comunicación en los primeros años es un aspecto fundamental en el desarrollo de la comunicación del niño. La lengua es una facultad viva, la usamos cada día en diversas circunstancias y así debemos aprenderla (MINEDU, 2009).

La comunicación es una necesidad innata del niño desde el inicio a la vida. Muestra interés por expresarse con su entorno inmediato. Su madre y las personas que lo atienden directamente son sus primeros interlocutores. De allí que en los primeros meses de vida empieza a identificar a determinadas personas y objetos, va emitiendo sonidos repetidamente con el afán de comunicarse. Poco a poco conforme crece va construyendo a partir de sus propias elaboraciones, y empieza a hablar a su manera, luego va incorporando el lenguaje del adulto y aprendiendo nuevas palabras que le permiten mejorar su comunicación con los demás. (MINEDU, 2009).

Sin embargo este desarrollo del lenguaje en el curso normal de su evolución encuentra muchas veces dificultades que amenazan con entorpecer el normal desenvolvimiento de la expresión oral identificándose una serie de distorsiones al hablar.

Pedagógicamente es un asunto que al profesor de educación inicial le debe llamar mucho la atención, para que, partiendo de la verificación de las características de estas dificultades se proponga apoyar al niño en su superación interviniendo con las estrategias pedagógicas más adecuadas.

El afianzamiento y perfeccionamiento de la expresión oral le dará al niño muchas ventajas al momento que necesite exteriorizar sus ideas, sus

inquietudes y sus sentimientos así como en el desarrollo de su intelecto a través del aprendizaje sin interferencias en sus habilidades de usar el lenguaje oral.

i. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes y formulación del problema

El ser humano desde su nacimiento se encuentra rodeado de un conjunto de congéneres. Su círculo social se inicia en el seno familiar con un carácter específico y de extensión reducida, luego se va ampliando hacia otros espacios.

El espacio familiar de los seres humanos se ve extendido cuando se inicia su proceso formativo institucionalizado en la escuela. "Allí el individuo se encuentra con personas que le resultan nuevas y paulatinamente se convierten en parte de su círculo". (Naremore, 2001, p. 57).

El proceso evolutivo social es continuo va ampliándose cada vez más. En ese proceso la interrelación es un factor fundamental para su consolidación. Ese intercambio experiencial entre seres humanos se hace posible porque el ser humano posee una serie de herramientas y recursos comunicativos para transmitir sus sentimientos, sus ideas, pensamientos, etc. Entre dichos recursos se encuentran los gestos, los símbolos o códigos, los sonidos, etc.

La emisión de los sonidos en el ser humano ha evolucionado en un conjunto de capacidades comunicativas que conforman una macrohabilidad denominada habla. El habla se ha convertido para los humanos en uno de los recursos comunicativos más importantes y haciendo uso de él interactúa con los demás (Naremore, 2001, p. 82). Es decir lo realiza comunicando sus ideas, sentimientos, inquietudes, necesidades y aspiraciones a través de la palabra hablada, básicamente emitiendo sonidos codificados. Algunos autores coinciden en considerar

que es esta capacidad es la que determina el mundo del ser humano; he allí su verdadera relevancia.

Centrándonos en el plano curricular, las capacidades comunicativas inherentes a la expresión oral se orientan al desarrollo de la descripción en la expresión, la fluidez y pronunciación clara, la observación de reglas de comunicación y sobre todo de las actitudes de interacción con los demás. El desarrollo de todas esas habilidades permitirá al individuo el ejercicio de una comunicación oral como la expresión fluida y clara permitiéndole realizar la comunicación sin interferencias y sin interrupciones, es decir de manera eficiente.

Ya se señaló que desde los primeros años la expresión oral para el niño constituye un conjunto de habilidades que le permiten la posibilidad de satisfacer las necesidades inherentes a su desarrollo afectivo, psicológico y social, teniendo la necesidad de reforzarse cuando ingresa a la escuela y arranca su proceso educativo en medios sociales cada vez más amplios. Ante esa necesidad, se requiere que la expresión oral sea desarrollada y consolidada en forma eficiente por el ser niño en el proceso evolutivo de su desarrollo. Es así que el desarrollo de la expresión oral en los preescolares debe abordarse seriamente y realizarse mediante la constante estimulación de las habilidades implícitas para mejorarlas gradualmente, con la consecuente mejora de las formas de relacionarse y comunicarse con los demás. Una presencia limitada de esta capacidad reduce sus posibilidades comunicativas y se asocia a una serie de deficiencias concatenadas con las capacidades de comunicación y de aprendizaje.

Cuando en el proceso de desarrollo comunicativo se presentan dificultades, retrasos en su aparición, obstáculos en su adquisición, etc., van a significar también escollos en otras áreas de la evolución infantil. El no poder comunicarse eficientemente desencadenará conflictos no sólo de aprendizaje, sino también de desarrollo de la personalidad y sobre todo dificultades de integración grupal. De allí que muchos niños

enfrenten la exclusión social a su temprana edad. (Naremore, 2001, p. 86).

Sin embargo, la lengua oral es la gran olvidada dentro de la lingüística. En la escuela se prioriza la adquisición y el desarrollo de destrezas lecto-escritoras, en perjuicio del lenguaje oral que, como mal menor queda reducido a su desenvolvimiento espontáneo. Sin embargo hay razones para considerar al lenguaje oral como básico y fundamental, pudiéndose destacar las siguientes: La mayor parte de la comunicación que se desarrolla en la escuela y en la vida extraescolar lo es en el nivel oral, es el único recurso con el que el alumno se maneja a su ingreso en la escuela, es un requisito previo para el aprendizaje de la escritura. Muchos errores y dificultades de la lengua oral se reflejan luego en la escritura. No se puede privilegiar la modalidad escrita sobre la oral, sino propiciar un enriquecimiento mutuo. (Valverde, 2006, p. 15)

En la sociedad actual se dan muchas situaciones que requieren un nivel de expresión oral tan alto como el de redacción. Por lo tanto en la escuela sí debe de trabajarse la expresión oral. La intervención didáctica favorece positivamente el desarrollo del lenguaje oral ya que permite minimizar las diferencias de desarrollo lingüístico de los niños, partiendo de cada situación inicial. Además el lenguaje oral es considerado como un instrumento útil de socialización favoreciendo la comunicación y a la vez influye en el desarrollo cognitivo de los niños. Por tanto, consideramos que al desarrollar el lenguaje oral, la escuela también está desarrollando la comunicación, el debate, la discusión y, por tanto, la socialización. (Valverde, 2006, p. 23)

Debemos partir de la base de que el lenguaje en educación infantil es esencialmente oral, por tanto, y partiendo de esa oralidad debemos evaluar el lenguaje de nuestros alumnos observando su manera de comunicarse, pues no hay mejor manera de aprender a hablar que hablando.

Los problemas que surgen en el plano de las habilidades de la expresión oral, en el aspecto referente a la pronunciación de las palabras, denominada dislalia, se aplica esta terminología a partir de los cuatro años, ya que antes de esa edad las dificultades de la articulación entran dentro de la dinámica del aprendizaje, existen indicadores que son relativamente fáciles de identificar por ejemplo algunas veces al hablar se omite un fonema (*cao por caro*), otras veces sustituyen un fonema por otro (*tasa por casa, o caza por casa, o calo por carro, o topa por sopa*); también se incluye la inversión silábica (*periódido por periódico, o málica por máquina*); y así una serie de omisiones, adiciones y sustituciones aparentemente inocentes y muchas veces motivo de temura hacia los niños, terminan convirtiéndose en verdaderos escollos del desarrollo psicológico e intelectual de los niños.

En ese sentido queremos direccionar nuestra investigación hacia el estudio de la fluidez en la comunicación, para lo cual consideramos que debe potenciarse las habilidades inherentes a la pronunciación de palabras y frases en los niños, entonces planificamos una estrategias que implica una a la poesía, ala rima y a los trabalenguas como estrategias principales para el entrenamiento y el afianzamiento de la pronunciación de los niños al hablar. Las estrategias escogidas consideramos que reúnen las características adecuadas como para conseguir nuestros objetivos ligados a la pronunciación.

En la provincia de Rioja mediante la aplicación diagnóstica de una ficha de observación se ha constatado que los niños y niñas de 5 años de edad de la Institución Educativa inicial N° 231, del sector Atahualpa² presentan dificultades para expresarse en forma oral manifestando deficiente fluidez verbal, al no pronunciar correctamente la fonemas correspondientes a la r, a la z, la c; asimismo algunas palabras invertidas o entre cortadas como por ejemplo "cocholate" por chocolate "topa" por sopa, "calo" por carro, etc, situaciones aparentemente sencillas pero que paulatinamente incidirán significativamente en el aprendizaje de los

niños, incluso afectarán su dimensión afectiva sintiendo muchas veces frustraciones en su desarrollo psicoemocional e intelectual.

Con esa motivación pretendemos, con la aplicación de una estrategia basada en procedimientos sustentados en la repetición y el uso constante de una serie de palabras asociadas por sus propiedades de sonoridad incluidas en los trabalenguas, la rima y la poesía, constituir con un recurso didáctico eficaz para la superación de las dificultades de pronunciación en la expresión oral de los niños.

1.2 Formulación del problema

¿La aplicación de trabalenguas, rima y poesía como recursos didácticos mejorará la pronunciación fonémica como habilidad de la expresión oral de los niños y niñas de 5 años de la I.E N° 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja?

1.3 Definición del problema

El problema que se aborda se enmarca en el quehacer educativo en el nivel inicial, específicamente en el proceso enseñanza aprendizaje de la expresión oral centrándose en la pronunciación como una de sus habilidades inherentes y correspondientes a los niños y niñas de 5 años de edad de la institución educativa inicial N° 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja.

Al abordar un problema de aprendizaje mediante la aplicación de una estrategia que integra los trabalenguas, la rima y la poesía como recursos didácticos comunicativos enmarcamos el estudio en el plano técnico pedagógico de la educación.

1.4 Limitaciones

Las limitaciones del presente estudio están en los siguientes aspectos:

- La expresión oral abarca una serie de habilidades específicas, la pronunciación como parte de la claridad en la expresión es una de ellas, su estudio aislado puede limitar su comprensión y manejo en función al todo, sin embargo nos da la oportunidad de conocerlo mejor.
- El carácter rutinario de la estrategia puede ocasionar la mortalidad temporal ocasionando gradualmente la pérdida del interés en la participación de los niños. Ello no permitirá el completo afianzamiento de las habilidades.
- Se necesita mucho tiempo y la combinación con otros recursos comunicativos. Su aplicación será corta y con limitados recursos, pudiendo arrojar resultados débilmente apreciables.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Martínez y otros (2005, p. 96) En su trabajo de investigación: "Lenguaje Oral y Rendimiento Escolar en Niños de 5° año de Enseñanza Básica con Antecedentes de Trastornos Específicos del Lenguaje" llegaron a las siguientes conclusiones:

En el aspecto fonológico alrededor de los 6 años, al igual que el resto de los niveles el niño ya ha adquirido sus aspectos básicos. Según (Barrera, 2003) el niño es capaz de pronunciar fonemas que son articulatoriamente delicados o fáciles, sin embargo frente a conjuntos fonémicos donde figuran varios sonidos difíciles o en un conjunto de cierta longitud el niño experimenta dificultades para coarticularlos. Por esto en la etapa escolar la tarea que cumplen los niños, gracias al desarrollo de la conciencia fonológica, es hacerse más hábiles en la producción y reproducción de secuencias fonémicas más complejas en estructura y extensión.

Algunas experiencias en esta línea señalan que los niños con trastornos específicos del lenguaje presentan un mayor riesgo de enfrentarse a significativas dificultades en el ámbito escolar, según (Naremore, 2001, p. 101).

Según los hallazgos encontrados en los primeros años de escolaridad se evidencia que además de la persistencia de las dificultades en el lenguaje oral, se pueden ver afectadas habilidades escolares como lo son la lectoescritura, junto con problemas de conducta y de ajuste psicosocial (Silva, 1983, p. 34). También se plantea que los niños con trastornos específicos del lenguaje presentan un mayor trastorno en el nivel fonológico, tienen un alto riesgo de presentar dificultades en distintos dominios académicos.

Stothard y otros (1998, p. 76). Plantea que las dificultades del lenguaje en edades preescolares, frecuentemente se constituyen en un precursor de dificultades académicas y de lenguaje que persisten a través de la niñez y de la adolescencia.

Por otra parte Bishop y otros (1990, p. 203), y más específicamente, también se señala que las dificultades en el desarrollo del lenguaje suelen dejar secuelas, además de las dificultades en las habilidades lectoescritas, en el área de matemáticas, comprometiendo así el rendimiento académico de estos niños.

a) En un estudio comparativo publicado por Rescola (2005, p. 53) denominado: "Lenguaje y lectura: Resultados en los Niños Pequeños Habladores Tardíos", donde se evaluó el lenguaje y el rendimiento en lectura en niños de 13 años identificados como hablantes tardíos (entre los 24 y 31 meses), en las conclusiones se indicaron que:

- Ambos grupos se comportaron dentro de rangos normales para las evaluaciones estandarizadas, mientras que en otras evaluaciones de gramática, vocabulario, memoria verbal y comprensión de lectura, el grupo de casos rindió significativamente menos que los controles.
- Además, el análisis retrospectivo de este estudio indicó que el nivel de desarrollo de vocabulario a los 2 años es un predictor significativo de los aspectos en los cuales el grupo de casos presentó un menor rendimiento los niños que presentaron trastornos específicos del lenguaje en edad preescolar presentarían una persistencia de dificultades en el procesamiento fonológico, de nivel de vocabulario y elaboración de distintos tipos de discurso, las cuales se traducirían en dificultades en el proceso de adquisición de la lecto-escritura, comprensión lectora y habilidades matemáticas, siendo todos estos déficit capaces de comprometer el rendimiento académico.

b) Moreno y Mateos (2005, p. 84) en su trabajo científico titulado "Estudio Sobre la Interrelación Entre la Dislalia y la Personalidad del Niño", llegaron a concluir que:

- Un 60 % de niños se muestran reservados en las interacciones sociales alejándose del contacto con los compañeros.
- El 40% puntúan bajo en inteligencia, porque presentan ya algunos rasgos de retraso en el aprendizaje.
- El 60% de niños se muestran afectados por los sentimientos y emocionalmente poco estables.
- El 30% de niños se muestran calmosos, el 40 % se muestran excitables ante pequeñas provocaciones, mostrándose impacientes y exigentes en determinadas situaciones.
- 60% se muestran sumisos, obedientes y dóciles y se acomodan y ceden fácilmente a las diferentes situaciones a las que se enfrentan.

c) Pineda (2007, p. 70), en su Tesis: "Los Cuentos Infantiles como Estrategia Didáctica para Favorecer el Desarrollo del Lenguaje Oral de Niños y Niñas de 4 y 5 Años", llegó a las siguientes conclusiones:

- Las historias y cuentos infantiles narrados a los niños y niñas de 4 y 5 años en la investigación basada en resolución de problemas, generaron mucha participación oral y discusión alrededor de una situación planteada, lo que enriqueció significativamente sus expresiones orales.

- La investigación logró que los niños y niñas de 4 y 5 años, se interesaran por completar las historias a las que les faltaba el desenlace, buscando finales para cuentos inconclusos, favoreciendo ampliamente el desarrollo de la expresión oral.

d) Arango (2004, p. 81), en su Tesis "Estrategias Pedagógicas para Favorecer el Desarrollo del Lenguaje Oral a Nivel Fonológico de los Niños de Cinco a Seis Años del Nivel Preescolar del Instituto Manizales", arribó a las siguientes conclusiones:

- De los 12 niños evaluados según cada función y cada actividad se obtuvo los siguientes porcentajes:
- En la función fonológica, el 83% no presentó ninguna dificultad.
- En la función semántica, el 80% no presentó ninguna dificultad.
- En la función sintáctica, el 78% no presentó ninguna dificultad.

e) García y Díaz (2004, p. 64) en su Tesis: "Una propuesta metodológica de intervención a las alteraciones logopédicas en los niños(as)", llegó a las siguientes conclusiones:

- Las alteraciones en el área del lenguaje que se observan con mayor frecuencia en los niños(as) de 6to año de vida son los trastornos de pronunciación de los sonidos del lenguaje, caracterizados por dificultades para la emisión de los fonemas / r /, / l / s / lo que trae como resultado sustituciones, omisiones y distorsiones de los mismos durante la comunicación verbal. Dificultades en la realización del análisis fónico y el uso del lenguaje relacional en la escuela.

- Los métodos más utilizados por los maestros de audición y lenguaje de la provincia Pinar del Río durante la intervención de los sonidos del lenguaje en los niños(as) de 6to año de vida se corresponden con la logopedia tradicional, excluyendo al niño(a) de su grupo clase sin tener en cuenta la heterogeneidad de la misma.
 - La alternativa de intervención logopédica ante las alteraciones de la pronunciación de los sonidos en los niños (as) de 6to año de vida del grado preescolar, es aplicable a todos los casos con estas características. No se excluye la posibilidad de la utilización del sistema de actividades propuestas para la generalidad de los alumnos de esta etapa que se encuentran en Círculos Infantiles, Vías no Formales y Escuelas Primarias Rurales, previas adecuaciones.
- f) Guevara y otros (2007, p. 67). En su tesis "Habilidades Lingüísticas en Niños de Estrato Sociocultural Bajo, al Iniciar la Primaria", concluyeron que:
- La mayoría de los participantes obtuvo una ejecución que apenas rebasa la mitad de la calificación total de la prueba tomada, lo cual parece ser indicativo de que los alumnos de la población estudiada ingresaron al primer grado de primaria con un nivel de habilidades lingüísticas que puede considerarse insatisfactorio.
 - Analizando respuestas en cuanto a que *seguimiento de instrucciones, diferencia figura-texto y pronunciación de sonidos del habla* son pruebas sumamente sencillas y su correcta ejecución puede realizarse prácticamente por cualquier niño de cinco a seis años de edad sin ninguna experiencia preescolar, dado que son habilidades que normalmente se propician en el hogar.

- Se observó que los niños de seis años de edad pronunciaron mejor que los de cinco y que en las tres habilidades lingüísticas mencionadas no hubo diferencias entre los alumnos tomando como base el número de ciclos preescolares cursados.
- Al parecer, en los hogares de los niños evaluados suelen propiciarse estas tres habilidades lingüísticas.
- Considerando como un nivel *medio* las ejecuciones entre 60 y 80% de respuestas correctas, en este nivel se encontraron *discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivas y recuperación de nombres ante la presentación de láminas*. En algunas de estas habilidades se observaron diferencias, a favor de los niños que ingresaron con seis años de edad y de quienes cursaron dos años de preescolar.

2.2 Definición de términos

a) **Alteraciones en la articulación.** Entendemos por articulación "el acto de colocar correctamente los órganos articulatorios en posición adecuada para producir fonemas específicos". La realización acústica de sonidos la denominamos sonidos. Denominamos alteraciones de la articulación fonemática a la producción incorrecta de uno o varios sonidos combinados. Alrededor de los 6 años los niños suelen alcanzar su corrección articulatoria, pero antes o después pueden aparecer alteraciones en el punto de articulación.

Las alteraciones son perturbaciones en la producción de las unidades fonéticas que componen el habla.

- b) Asimilaciones:** en un primer momento de desarrollo del lenguaje los rasgos fonéticos distintivos son poco claros y se asimilan hasta aparecer posteriormente como un fonema independiente. Por ejemplo /nuna/ por /tuna/.
- c) Comunicación:** cualquier interacción en la que se intercambia información. (Ruíz, 2006, p. 46).
- d) Conciencia intrasilábica:** se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset es una parte integrante de la sílaba constituido por la consonante o bloque de consonantes inicial (la /f/ en flor). La otra parte de la sílaba es la rima, formada por la vocal y consonante siguientes (/or/ en flor). A su vez la rima está constituida por un núcleo vocálico (o/ el flor) y la coda (r/r en flor). (Treiman, citado por Arango, 2004, p. 46).
- e) Conciencia fonémica:** es la habilidad metalingüística que implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas que son los fonemas. Es decir la habilidad para prestar atención consciente a los sonidos de las palabras, comunidades abstractas y manipulables (Adams, citado por Arango, 2004)
- f) Conciencia fonológica:** es conocida también como metaconocimiento fonológico o simplemente conocimiento fonológico, se refiere a la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral. Es decir, la conciencia fonológica se refiere a la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado. El lenguaje contiene algunas clases de unidades fonológicas de ahí que sea necesario distinguir el conocimiento de tales unidades

(silabas, unidades intrasilábicas y fonemas) (Treiman, citado por Arango, 2004, p. 92).

- g) Conciencia silábica:** es la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.(Arango, 2004, p. 34)
- h) Consonantes constrictivas.** La emisión de estos fonemas se produce debido a un estrechamiento o constricción parcial de los órganos de la boca para la salida del aire. Por ejemplo, a diferencia de la /p/ que es oclusiva, cuando usted se muerde el labio inferior y pronuncia la /f/, simplemente crea un estrechamiento para la salida del aire (constricción), obstaculizando parcialmente su paso y dando lugar a la emisión de la /f/. Ahora bien, fijémonos también lo siguiente: una vez emitida la /p/ cesa todo sonido después de la explosión, en cambio usted puede prolongar el sonido de la /f/ de acuerdo con su aliento /ffff.../, lo que no es posible con la /p/, siendo ésta la diferencia entre dichos tipos de consonantes.
- i) Consonantes oclusivas.** Estas consonantes se producen por la formación de un obstáculo u oclusión completa de los órganos bucales, súbitamente el sonido al ser liberado el aire comprimido en la boca, razón por la que se le da el nombre también de plosivas o explosivas. Veamos con un ejemplo: la /p/ es una consonante oclusiva que se genera cuando se juntan los labios y luego se los separa bruscamente, liberando el aire comprimido dentro de la boca, explotando de ese modo la /p/, la /b/, la /t/, la /d/, la /k/ y la /g/, como consecuencia de la oclusión hecha.
- j) Desarrollo cognitivo:** Incluye todos los cambios en los procesos intelectuales del pensamiento, el aprendizaje, el recuerdo, los juicios, la solución de problemas y la comunicación. También

incluyen influencias tanto hereditarias como ambientales en los procesos de desarrollo. (Brunner, 1998, p. 127)

- k) Disartria.** La disartria es una alteración de la articulación propia de lesiones en el sistema nervioso central, así como de enfermedades de los nervios o de los músculos de la lengua, faringe y laringe, responsables del habla.

- l) Disfemia.** Es una alteración del ritmo del habla y de la comunicación caracterizada por una serie de repeticiones o bloqueos espasmódicos durante la emisión del discurso.

- m) Dislalia.** Son anomalías del habla más frecuente en la edad escolar, sobre todo en los alumnos de Ed. Infantil y los del primer ciclo de Primaria. Se trata de alteraciones en la articulación de los fonemas, coaccionadas por una dificultad para pronunciar de forma correcta determinados fonemas o grupos de fonemas de la lengua. Este trastorno puede afectar a cualquier vocal o consonante, aunque la mayor incidencia del problema puede observarse en ciertos sonidos que requieren de una mayor habilidad en su producción por exigir movimientos más precisos.

- n) Evaluación fonológica:** Se trata de ver la habilidad del niño en la articulación de los fonemas. Se pueden utilizar tarjetas con dibujos familiares donde el nombre de estos objetos suponga la articulación de fonemas que deseamos indagar, a través de la repetición que el niño realice de las palabras que les vamos diciendo con los fonemas en las distintas posiciones (inicial, media, final), o a través de conversaciones espontáneas, grabando las respuestas para analizarlas posteriormente.

- o) Escolarización:** Es el ingreso a una institución formal, la cual contribuye a una formación individual, social e integral del individuo

y por medio de ésta se logran aprendizajes significativos ayudando de una manera óptima al desempeño ante una sociedad. (Adams 1990), en Arango (2004, p. 58).

- p) Habla:** hecho real de producir un código de lenguaje por medio de la emisión de los patrones correspondientes al sonido vocal. (Ruiz, 2006.p84).
- q) Lenguaje:** Es un medio de comunicación entre los seres humanos, puede ser verbal, gestual, mediante signos específicos como el Braille (instrumento utilizado por los invidentes). Su desarrollo sigue una evolución particular. En primer término se da la comprensión y la verbalización de los nombres, después la de los verbos y finalmente de los calificativos y los aspectos gramaticales. Existe un lenguaje del pensamiento, que sigue al desarrollo mental, un lenguaje receptivo, que forma parte de la audición y de la lectura, y un lenguaje expresivo que es el hablado o motor, y que en general permite revelar el pensamiento. (Adams, citado por Arango, 2004, p. 123).
- r) Onset:** Es una parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes inicial (fl/ en flor). La otra parte de la sílaba es la rima formada por la vocal y consonante siguiente (lor/ en flor). (Treiman, citado por Arango, 2004.p96).
- s) Reduplicaciones:** extrema asimilación de un solo rasgo de secuencias fonemáticas iniciales (/papa/- /mama/).
- t) Rotacismo:** Es un error en la articulación del fonema /r/. Este fonema, debido a su delicado mecanismo de articulación, es el sonido más difícil de pronunciar, por lo que este tipo de error es bastante frecuente en los niños, quienes deforman su pronunciación por ruidos de temblor, ruidos crepitantes de frotación

o, en su defecto, sustituyéndolo totalmente por otro fonema, dando lugar en este caso al pararrotacismo.

- u) **Sigmatismo:** Es un defecto de la articulación del fonema /s/, dando lugar a aquello que en castellano se llama el CECEO.
- v) **Simplificaciones:** consiste en la simplificación de un grupo consonántico o vocálico a un único fonema, en general desaparece el fonema más tardío o más marcado y se mantiene el fonema menos marcado o más estructurado. Por ejemplo /ato/ por /auto/ y /pato/ por /plato/.

2.3 Bases teóricas

2.3.1 Teoría sobre los fonemas y percepción del habla

La unidad básica del lenguaje hablado es el fonema. Para una lengua específica cualquiera, dos sonidos son diferentes si al sustituir uno por otro cambia realmente el significado de las palabras en las que aparecen.

Cuando aprendemos una lengua, una de las primeras cosas que debemos hacer es establecer las diferencias entre los sonidos que son específicos e importantes para esa lengua. También aprendemos a considerar como iguales ciertos sonidos que son físicamente diferentes.

El ser humano no sólo usa la información del estímulo sonoro en sí mismo, sino también el contexto. Nos cuesta menos trabajo reconocer los sonidos cuando forman palabras que cuando están en sílabas sin sentido (Stevens y House, citados por Ramos, *s/f*). "Las palabras frecuentes se oyen mejor que las que no lo son (Pollack, Rubenstein y Decker, citados por Ramos, *s/f*), y se oyen también con mayor claridad las oraciones significativas y

gramaticalmente correctas que las que no tienen sentido" (Miller y Isard, citados por Ramos, s/f, p. 30)

2.3.2 Teoría sobre la ruta fonológica

Los grafemas que componen la palabra son los encargados de asignar a cada grafema el fonema correspondiente y de combinar los fonemas generados para recuperar la pronunciación de dicha palabra del léxico fonológico.

Esta es la primera en desarrollarse ya que el niño crea representaciones fonológicas a partir de la aplicación de las reglas de correspondencia grafémica-fonémica y durante la etapa alfabética se desarrolla esta que posibilita el acceso de significado mediante la decodificación fonológica. Para concluir el uso combinado y simultáneo de ambas rutas posibilita el aprendizaje (Arango 2004, p. 42).

2.3.3 Teoría sobre la conciencia fonológica

La conciencia fonológica es conceptualizada como una habilidad metalingüística, (capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado).

También se refiere a la habilidad par reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral, es decir, se refiere a la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado. El lenguaje contiene algunas clases de unidades fonológicas, de ahí que sea necesario distinguir el conocimiento de tales unidades (silabas, unidades intrasilábicas, fonemas).

La conciencia fonológica, no constituye una entidad homogénea, sino que se consideran diferentes niveles de conciencia fonológica. En relación al estudio de los niveles de

conciencia fonológica se han propuesto dos interpretaciones diferentes:

Algunos autores, (Leong y Morais, citados por Arango, 2004, p. 54) sugieren que "los niveles de conciencia fonológica se establecen de acuerdo a la dificultad de las tareas. Esta dificultad puede variar dependiendo de las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria que requieran". Esta distinción mantiene cierto paralelismo con los hallazgos de Camillo (citado por Arango, 2004), que "aporta evidencias de la existencia de dos componentes de la conciencia fonológica: sensibilidad a las similitudes fonológicas (sensibilidad a la rima y al onset, y contar, aislar o detectar la posición de fonemas), y conciencia segmental (omitir o invertir fonemas)".

También Adams, (citado por Arango, 2004, p. 66), diferencia hasta cinco niveles de dificultad en las tareas que miden conciencia fonológica. Estas tareas son, de menor a mayor dificultad:

1. Recordar rimas familiares.
2. Reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración en palabras.
3. Tareas de recomposición de sílabas en palabras, o de separación de algún componente de la sílaba (aislar el fonema inicial).
4. Segmentación de la palabra en fonemas.
5. Añadir, omitir o invertir fonemas y producir la palabra opseudopalabra resultante.

2.3.4 Teorías sobre la pronunciación fonémica

La pronunciación no siempre se ha considerado como una parte necesaria de la instrucción en el aula, ya que tenemos la opinión forjada de que la expresión con acento del habla raramente interrumpe el acto comunicativo.

Como dice Iruela (1993, p. 73): "hay que tener presente que, aunque no interrumpe la comunicación, sí la dificulta, a fin de cuentas, la entorpece. Sólo una pronunciación eficaz puede garantizar la interacción entre los hablantes".

Para la mayoría de autores, el principal objetivo es la inteligibilidad. Kenworthy (1989, p. 171) y Dieling (2000, p. 94), por ejemplo, consideran que la pronunciación es importante para entender y ser entendido, y sostienen que el nivel mínimo es el de la inteligibilidad.

Para autores como Kenworthy, (1989, p. 87), este concepto implica ser entendido por un oyente en un contexto determinado. Smith y Nelson (1985, p. 65) sugieren que la terminología usada no es suficientemente precisa y proponen que "inteligibilidad" se refiera al reconocimiento (oral / auditivo) de las palabras y expresiones, y la "comprensibilidad" a la comprensión del significado más allá de las palabras o expresiones. Es decir, podríamos diferenciar entre inteligibilidad local (referido a las palabras) y una inteligibilidad global (que incluiría la entonación): se pueden pronunciar bien todas las palabras de un enunciado pero no entender su significado debido, por ejemplo, a una entonación inadecuada.

La pronunciación, por tanto, debe encuadrarse dentro de las destrezas orales, como es obvio, dentro de la expresión oral, pero también de la comprensión oral. Ciertamente, no hay expresión fluida si no está acompañada, también, por una comprensión fluida. Y una comprensión oral fluida supone, en primer lugar, no la simple identificación de las palabras o de las estructuras gramaticales, sino de las unidades fónicas: los sonidos, pero sobre todo las unidades rítmicas y entonativas, que son las que estructuran el discurso oral y las que permiten la comprensión (Cantero, en preparación).

La "corrección fonética" consiste en "corregir" a los alumnos según una norma fónica, un modelo de pronunciación correcto. Se trata, pues, de una disciplina prescriptiva Cantero (1999), lo ha llamado **perspectiva prescriptiva o enfoque prescriptivo**. Una variante de esta postura es la llamada **perspectiva terapéutica** en la que el culpable de la mala pronunciación son los fastidiosos hábitos articulatorios del alumno impuestos por su lengua materna.

2.3.5 Concepciones teóricas sobre la expresión oral

Uno de los tesoros más preciados que dejó la vida del hombre en sociedad fue el surgimiento del lenguaje. El mismo con su artifice, ha desempeñado un importantísimo papel en todo el quehacer humano en la formación del hombre y de su pensamiento.

A través del lenguaje el hombre hace posible la expresión de significados por medio de las palabras que tienen un contenido semántico, adquirido mediante la experiencia histórica social de la actividad, la cual se expresa y comunica mediante el lenguaje. Por medio de este también proyecta a los demás su mundo afectivo y las palabras pueden asumir diferentes significados atendiendo a la entonación, las pausas, el volumen de la voz, entre otros aspectos.

Si el individuo no es capaz de expresarse con claridad y corrección, no será capaz de comunicarse con sus semejantes, por tanto se perdería la función esencial del lenguaje.

La actividad cognoscitiva del individuo, su pensamiento en conceptos, solo es posible con el concurso del lenguaje. De ahí la gran significación que tiene el desarrollo y uso correcto de este.

Refiriéndose a este aspecto se expresa en Metodología de la enseñanza de la Lengua, por uno de sus autores, Angelina Roméu Escobar, (citado por Carratalá, 2008, p. 55): "Partiendo del importante papel que desempeña la lengua en la sociedad, consideramos que ella debe cumplir algunas tareas muy importantes, a saber:

- Hacer posible la comunicación de las personas y el intercambio de experiencias obtenidas en el desarrollo de la actividad cotidiana.
- Servir de medio a través del cual se lleva a cabo el proceso de formación de las nuevas generaciones, ya que es mediante el lenguaje que los individuos adquieren los conocimientos necesarios para el desarrollo de la actividad productiva, científica, técnica, artística, política e ideológica.
- Conservar la herencia cultural legada por la humanidad y transmitir nuestras experiencias a las generaciones futuras.
- Servir de medio de expresión de nuestros sentimientos, estados de ánimo y permitimos entrar en conocimiento del mundo interior de las personas que nos rodean".

Como se puede apreciar esta autora también manifiesta el papel significativo que juega el lenguaje dentro de la comunicación entre los hombres y de estos dentro de la sociedad donde realizan su labor creadora. Se coincide con el criterio de esta especialista al plantear cómo a través del lenguaje es posible la formación de individuos capaces de expresar claramente sus ideas, de comprender el complejo mundo contemporáneo, de profundizar en las ciencias, la técnica y el arte y de realizar su actividad laboral de forma crítica y creadora.

Por tanto resulta totalmente imposible hablar de lenguaje sin referimos a la comunicación, ya que uno condiciona al otro, el primer término es el medio que propicia el segundo.

2.3.6 Desarrollo del lenguaje oral en el niño y la niña preescolar

Ya se señaló que el lenguaje articulado es la característica más distintiva entre los humanos y, aproximadamente, se domina alrededor de los cinco o seis años de edad en el niño y la niña. (Condemerín, 1995, p. 41)

Los niños crean, entre otros medios de comunicación, menciona Arellano (1993, p. 53), "un amplio sistema lingüístico para expresar sus necesidades, sus rechazos y sus pensamientos a las personas que viven con ellos, a través de la utilización de sonidos y gestos que son capaces de producir. Este sistema de comunicación, generalmente, va a coincidir con el sistema de lenguaje empleado por su familia y subcultura".

La adquisición del lenguaje significa para el niño o la niña una conquista importante. Al respecto Brañas (1996, p. 44) argumenta que "La lengua materna que el niño aprendió a usar es la que le permite la comunicación desde el punto de vista social y es la que le favorece la expresión, la interpretación de su propio yo, de lo que él siente, de lo que piensa, de lo que desea".

El lenguaje articulado, menciona Condemerín (1995, p. 44), está constituido por un sistema de sonidos combinados entre sí; las otras formas de expresión gráfica, gestual y mímica son consideradas dentro de este como formas paralingüísticas. La comunicación y la expresión intelectual son consideradas funciones importantes dentro de este.

La manera como se desarrolla el lenguaje en cada persona es exclusiva, de ésta, pero se crea y evoluciona en la relación que el individuo realiza con otros. Primero el niño y la niña adquieren el lenguaje oral, luego estarán en condiciones de pasar el aprendizaje del escrito. "En la medida en que la adquisición oral sea satisfactoria, el niño y la niña tendrán las habilidades de

aprender las destrezas para leer, escuchar, hablar y escribir" (Condemerín, 1995, p. 44). Esto es lógico, porque el niño, antes de poder escribir, empieza expresándolo todo con palabras.

2.3.7 Características evolutivas del lenguaje oral

En el desarrollo del lenguaje oral, se presentan las siguientes características: es un proceso evolutivo que depende de los órganos de fonación y del desarrollo intelectual, donde entra en juego un tercer factor decisivo, como es la influencia del medio socio-cultural.

Algunos autores, como Condemerín (1995, p. 52) y Arellano (1993) recomiendan el estudio del desarrollo del lenguaje infantil a partir de dos etapas o periodos: el prelingüístico y el lingüístico. El periodo prelingüístico abarca los primeros diez meses de vida y se caracteriza por la reacción del niño ante el sonido, tales como voz humana y los ruidos de entorno. El periodo lingüístico comienza a partir de la aparición de las primeras palabras, las cuales suelen presentarse en el niño entre los nueve meses de edad.

2.3.8 Lenguaje verbal

Todo sistema lingüístico que utilice signos sonoros para transmitir un mensaje, constituye el lenguaje verbal. Puede presentarse en forma oral o escrita (Zeledón, 1996, p. 78). En la misma línea señala, que el ser humano, a partir de un pequeño número de sonidos es capaz de producir muchos significados, puede combinar fonemas y lograr comunicarse. Por lo tanto, la adquisición de la lengua y el progreso en el dominio de los distintos mecanismos lingüísticos posee un carácter uniforme y universal en todas las culturas y lenguas.

Zeledón (1996, p. 74) afirma "también que los contextos ejercen influencia en el desarrollo del lenguaje verbal del pequeño

antes de ingresar al jardín de infantes este papel lo cumplen la familia, los niños y las niñas de su misma edad y sus vecinos. En su familia, la mayor influencia la reciben de sus padres, encargados y parientes más cercanos (abuelos, tíos, primos etc.)". Inclusive dentro del núcleo familiar, las expectativas pueden variar según el medio socioeconómico y cultural. Por ejemplo, en los sectores más desposeídos los progenitores se interesan particularmente porque el niño o niña, hable aquello que más sentido práctico representa (cómo conseguir dinero, qué les duele, que necesitan y otros). El lenguaje es más directo y existe cierta tendencia a brindar pocas explicaciones a sus hijos e hijas.

Ahora bien, es importante hablar al niño y la niña en las diferentes actividades cotidianas, utilizando para este propósito palabras claras, simples y correctamente pronunciadas de una manera cordial. Esta actitud repercute en el desarrollo adecuado del lenguaje verbal infantil y crea una sensación de disfrute por el acto de comunicación.

Consecuentemente, es tarea de las instituciones educativas del nivel inicial, facilitar actividades que estimulen el lenguaje oral a partir del interés y la experiencia de sus alumnos y alumnas mediante la utilización y el enriquecimiento de los recursos de la lengua.

2.3.9 Desarrollo de la comunicación y del lenguaje oral

El desarrollo del lenguaje es un proceso complejo que tiene lugar en interacción con los distintos ámbitos del desarrollo.

Para (Pérez y López, 2006, p. 98) el lenguaje es sólo un aspecto más del desarrollo global del individuo. Corre paralelo y en interacción con el desarrollo neurológico que controla la actividad perceptivo-motora, con el desarrollo del aparato auditivo, con la formación del psiquismo del niño tanto en su

esfera consciente y cognitiva (desarrollo del pensamiento) como en lo inconsciente y con el desarrollo socio afectivo.

2.3.10 Dimensiones del sistema lingüístico

En el sistema lingüístico se reconocen tres dimensiones desde la doble vertiente de la comprensión y de la expresión respectivamente:

- a) forma (fonética, fonología y morfosintaxis),
- b) contenido (semántica) y
- c) uso (funciones pragmáticas o del lenguaje).

a) Fonética y fonología

- i. La **fonética** se ocupa de las características físicas de los sonidos: los rasgos laríngeos, el punto y el modo de articulación.
- ii. La **fonología** estudia la manera en que se organiza el sistema de sonidos que conforman el lenguaje.

En la adquisición fonética-fonológica existe un orden de aparición y unas estructuras de desarrollo muy definidas; la rapidez de adquisición varía de unos niños a otros.

- iii. **Morfosintáctica**: estudia la estructura interna de las palabras y el modo en el que se relacionan dentro de la oración.

El niño adquiere las estructuras morfosintácticas mediante los procedimientos de imitación a través de un gradual y progresivo desarrollo de reglas recogidas desde el modelo del adulto; existe un orden en su adquisición ligado a la evolución del pensamiento.

- b) **Semántica**: se ocupa del significado los hablantes y de su combinación cuando aparecen integrando una oración. También se ocupa de la expresión de significados a lo largo de una

secuencia de acontecimientos, de cómo se organiza y se relaciona la información y de la adquisición y el uso de categorías abstractas.

“La organización semántica se realiza a través de una serie de adaptaciones entre el niño y el mundo que le rodea, de la representación que el niño se va haciendo del mundo que percibe y de la comunicación que establece con éste.” (Monfort y Juárez, 1997, pp. 123-130).

“El niño atraviesa una serie de etapas a través de las cuales su percepción de la realidad se va transformando en lenguaje gracias a sus experiencias y a los modelos transmitidos por el ambiente social.” (Monfort y Juárez, 1997, p. 130)

c) Pragmática: estudia las reglas que dirigen el uso del lenguaje, los efectos esperados y buscados sobre el receptor y los medios específicos utilizados para tal fin.

Todos los componentes están estrechamente vinculados e interrelacionados unos con otros y no pueden funcionar independientemente. “Si admitimos las diferencias individuales que pueden darse entre unos y otros niños, dependiendo de factores diversos que en el punto siguiente trataremos, podemos afirmar que la adquisición y el desarrollo comunicativo lingüístico avanza (se desarrolla) con una gran regularidad”. (Pérez y López, 2006, p. 134)

Entonces hasta aquí ya existen razones fundadas para afirmar que los niños aprenden a hablar sin dificultad. (Date, 1980, p.98) Sus primeras manifestaciones lingüísticas son orales. Por consiguiente, en la etapa preescolar debe potenciarse la expresión oral y la conversación. La lectura y la escritura vendrán en fases posteriores como consolidación de la anterior.

Que los niños realicen su primer aprendizaje de la lengua por vía oral trae como consecuencia la valoración de la didáctica del lenguaje oral, que ha de extenderse más allá de la educación preescolar. Por supuesto sin mermar de la didáctica del lenguaje escrito, antes bien, como su mejor auxiliar.

2.3.11 Los procedimientos de aprendizaje de la lengua

Los procedimientos fundamentales que emplea el niño para aprender la lengua son dos:

- a) la imitación
- b) la creatividad.

Esta afirmación se erige como principio que comparten muchos psicolingüistas.

Por imitación el niño logra constantes aproximaciones a las distintas formas de hablar que pululan a su alrededor. Se pone así en contacto con variedad de modelos lingüísticos y de casos en que la lengua opera con lógica aplastante. Por creatividad va descubriendo lo que hay de común entre unos casos y otros, con lo cual vislumbra el sistema de la lengua. Descubierta o, mejor dicho, intuido el sistema de la lengua, aunque el niño no tenga capacidad para formularlo ni explicar por qué hace las cosas, lo aplica. Esto le permite seguir avanzando en la adquisición de la lengua por creatividad, especialmente por analogía.

Para Ruwet citado por Cervera (s/a) "hay un hecho capital en la lengua del adulto, que, sin duda, se fragua desde la infancia. Para este autor, toda persona que habla una lengua es capaz de percibir, comprender y emitir palabras y frases que nunca anteriormente ha oído, entendido ni pronunciado". Es evidente

que esta capacidad se debe más que a la imitación a la creatividad.

Por la imitación el niño aprende palabras y frases, por la creatividad es capaz de inventarlas.

2.3.12 La Expresión oral

La expresión oral es la capacidad para expresarse con claridad, fluidez, coherencia y persuasión, empleando en forma pertinente los recursos verbales y no verbales. También implica saber escuchar a los demás, respetando sus ideas y las convenciones de participación.

En la expresión oral por medio de la voz se expresan las emociones, ideas y sentimientos, utilizando como medio la modulación y el volumen de la voz.

Se debe tener en cuenta que la expresión oral en determinadas circunstancias es más amplia que el habla, ya que requiere de elementos paralingüísticos para completar su significación final. Además la expresión oral esta conformada por 9 cualidades, las cuales son muy importantes a seguir y son:

- dicción.
- fluidez.
- volumen.
- ritmo.
- claridad.
- coherencia.
- emotividad.
- movimientos corporales y gesticulación.
- vocabulario.

2.3.12.1 Microhabilidades de la expresión oral

Las comunicaciones humanas se estructuran y se fijan a partir de la repetición y de la experiencia que vamos teniendo los interlocutores.

El nombre que se da a estas estructuras comunicativas que se repiten en las mismas situaciones se llama rutinas. Las rutinas son culturales, varían de una comunidad a otra. El conocimiento de las rutinas es lo que nos permite ejercitar la primera microhabilidad o estrategia.

Planificar el discurso: porque a partir de las experiencias que tenemos en situaciones parecidas, podemos prever y decidir sobre que temas hablaremos, o de qué manera vamos a hablar.

Para ejecutar esos planes desde el momento en que empezamos a hablar utilizamos la microhabilidad de Conducir el discurso.

- **Negociar el significado:** los interlocutores hablan cada uno desde un punto de vista y van adecuando, adaptando lo que quieren decir a las necesidades del otro.
- **Producir el texto:** pronunciar las frases para asociar un significado.
- **Aspectos no verbales:** son muy importantes en la comunicación oral:
 - o Control de la voz.
 - o Código no verbal, que hace referencia a gestos, movimientos.
 - o La distancia con la que se habla con las personas.

- o Control de la mirada.

2.3.12.2 Teoría de la adquisición de la expresión oral

Para comprender el proceso de la adquisición de la lengua oral es importante distinguir en primer lugar "adquisición" de "aprendizaje". Se habla de "adquisición" de un lenguaje cuando el niño percibe en su entorno una lengua que le es plenamente accesible. El niño va incorporando de forma natural aspectos de esa lengua a sus capacidades para comprender el mundo y comunicarse con los demás de manera que poco a poco consigue utilizar esa lengua tanto para comprender como para expresarse y cada vez de manera más competente.

De la Peña (s/f, p. 15), sostiene que "hablamos de "aprendizaje" de una lengua cuando el proceso de incorporación de esa lengua a las capacidades comunicativas del niño no tiene lugar de forma natural en su entorno sino que requiere una enseñanza específica y sistemática".

Se habla por tanto de adquisición en el caso de niños oyentes que rodeados continuamente de la lengua oral, se adueñan poco a poco de ella y la van utilizando con más corrección a medida que el tiempo pasa.(De la Peña, s/f, p. 23)

2.3.12.3 Didáctica de las microhabilidades de la expresión oral: consideraciones generales

El desarrollo de la capacidad expresiva es lento y hay que planificarla a medio y largo plazo. Requiere mucha práctica y se consolida con la continuidad.

Hay que considerar 2 cuestiones fundamentales:

- a) **La corrección:** es la precisión en el vocabulario, la pronunciación clara, articular bien, respeto a la normativa, etc.
- b) **La fluidez:** es la velocidad, el ritmo, la soltura al hablar, la seguridad.

Una enseñanza global de la expresión oral tiene que combinar estos 2 aspectos.

En las actividades de expresión oral hay que planificar una serie de cuestiones:

- a) Textos: tipo de texto (narración, argumentación, descripción, etc.)
- b) Contenidos gramaticales: formas verbales determinadas, adverbios de tiempo, etc.
- c) Actividades: relacionadas con esos contenidos.
- d) Materiales que vamos a utilizar.
- e) Cómo vamos a realizar el ejercicio en el aula.
- f) Tiempo que nos va a llevar.
- g) La interacción (parejas, grupos, etc...)
- h) Espacio del aula.
- i) Evaluación de la actividad.

2.3.13 PROPUESTA DIDÁCTICA APLICACIÓN DE LOS TRABALENGUAS, LA RIMA Y LA POESÍA PARA MEJORAR LAS DIFICULTADES DE PRONUNCIACIÓN FONÉMICA EN NIÑOS DE 6 AÑOS.

2.3.13.1. Fundamentación

La lengua humana está compuesta por un número limitado de signos sonoros (fonética), capaces de formar un considerable número de palabras (léxico) y mediante el cual

la persona que la utiliza, que la habla, construye una serie ilimitada de frases. Gracias al lenguaje podemos expresar y recibir ideas, conceptos o estados afectivos; es un sistema (en forma de símbolos acústicos o gráficos) que nos permite comunicarnos en nuestra sociedad, a unos con otros, etc., o sea, se convierte en mediador de la conducta. (Redondo y Lorente, 2004)

El lenguaje, mejor vínculo para "aprender a aprender", se manifiesta a través del habla (como acto individual) y se desarrolla con la lengua, instrumento de expresión de una comunidad lingüística.

Para que tenga lugar la comunicación verbal, son imprescindibles un agente emisor (locutor) y otro receptor (oyente). El desarrollo de este lenguaje está en relación con la maduración del sistema neurosensorial y motor implicados, y con el desarrollo cognitivo, afectivo y social.

En los mecanismos que intervienen para poder adquirir y desarrollar el "lenguaje" y el "habla" con normalidad, actúan factores neurológicos, lingüísticos, psicológicos. El niño debe estar en condiciones óptimas para ello.

Etapas del desarrollo lingüístico (según Redondo y Lorente, 2004)

Edad	Etapas	Expresión	Comprensión
Nacimiento 4/6 semanas	Etapas prelingüística Precursoras prelingüísticas	Emisión de gritos, sonidos vegetativos • Capacidad para determinar (bostezos, arrullos, suspiros, "ajo", etc.) "casi vocálicos"	Capacidad para determinar entorno afectivo Modificación de la succión al cambio de sonido
Nacimiento. 12 semanas			Se sobresalta ante los ruidos fuertes Se despierta ante sonidos • Reflejo de parpadeo o mayor apertura de los ojos ante los ruidos
3-4 meses			Se tranquiliza con la voz de la madre • Deja de jugar, escucha los nuevos sonidos • Busca la fuente de sonidos nuevos que no están a la vista
6 semanas-	Gorjeo o balbuceo	Juego auditivo-verbal (gorjeos)	Actitud de entonación

5 meses	no imitativo	Emisión vocales abiertas-consonantes Entonaciones correspondientes a deseos	Gorgea cuando se le habla (12 sem.)
5/6- 10/12 meses	Lelación o balbuceo imitativo Es etapa clave del desarrollo lingüístico (5-10 meses)	Emisiones fonéticas polisilábicas y/o bisilábicas. Emisiones tonales ascendentes (secuencias afirmativas) y descendentes (llamadas de atención) (6 meses) Utiliza dos o más gestos asociados a conceptos verbales "se acabó" "más"	Vuelve la cabeza ante el sonido de una campanilla (6 meses). Presta atención a su nombre. Comprende la palabra "no" Responde a "dame, adiós", etc. Disfruta con los juguetes musicales
10-18 meses	Etapas lingüísticas Asignación de nombres	Monosílabos reduplicados con valor referencial "mamá", "papá" Primeras palabras (función de expresar, designar y ordenar) (12-15 meses) Pronuncia 20-25 palabras (18 meses) • Empieza a hablar con jerga (14 meses) • Palabra - frase (18 meses)	Progreso rápido Comprende el significado de "adiós" Cumple consignas simples

Edad	Etapas	Expresión	Comprensión
18-24 meses			Conoce las partes del cuerpo • Un 50% del habla es inteligible para los extraños • Manipula objetos
18-36 meses	Combinación de palabras	Lenguaje telegráfico Abandona la jerga (24 meses) • Frases de 3 elementos (24-30 meses) • Frases de 4 elementos (30-36 meses) Uso del pronombre "yo" (conciencia de identidad y autonomía) • Repite dos números consecutivos	Comprende mi, mío, tu Responde a preguntas simples Señala imagen de palabras sueltas (18 meses) y de frases (24-30 meses)
36 meses		Utiliza suyo, mío Repite tres números Termina el aprendizaje fonético Frase gramatical	• Cuenta con un vocabulario expresivo de 500 palabras • Utiliza oraciones de 4 a 5 palabras • Un 80% del habla es inteligible para los extraños • Comprende algunos verbos
3-5/años	1ª expansión sintáctica	Edad caracterizada por las preguntas (4 años) Designa colores (4 años) • Enriquece el vocabulario y define palabras sencillas • Morfología y sintaxis adecuadas	Buen nivel comprensión (comprende cuentos e historias) Realiza órdenes cada vez más complejas
> 6 años	2ª expansión sintáctica	Perfección de los errores fonéticos que pudieran persistir • Complejidad gramatical cada vez mayor de un lenguaje maduro	

2.3.13.2 Importancia del lenguaje oral en el contexto escolar

La importancia del lenguaje oral en el contexto escolar está justificada por múltiples razones. En primer lugar, el lenguaje es el instrumento de comunicación por excelencia. En segundo lugar, la lengua oral precede a la lengua escrita. En tercer lugar, un adecuado dominio del lenguaje oral es una condición indispensable para llegar a utilizar con precisión la lengua escrita.

Éstas y otras razones nos llevan a admitir que cualquier despreocupación de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje oral y de sus posibles perturbaciones, no harán sino limitar las posibilidades de éxito escolar que potencialmente tienen los alumnos.

Se sabe que la mayoría de los niños adquieren los sonidos y las estructuras gramaticales de su lengua siguiendo ciertas pautas, y también manifiestan tendencias comunes en el aprendizaje del vocabulario y de la gramática. De ahí que para abordar la descripción de las dificultades de lenguaje oral desde una perspectiva patológica, en la edad escolar, exista una referencia obligada: el desarrollo normativo del lenguaje.

Sin embargo, algunos niños pueden presentar dificultades a la hora de seguir este desarrollo por causas muy diversas. En estos casos hablamos de dificultades, trastornos, alteraciones, disfunciones, perturbaciones del lenguaje.

2.3.13.3 Dificultades en el lenguaje oral

Se entiende por "dificultades de lenguaje oral" cualquier deficiencia sistemática que interfiera o dificulte la capacidad de comunicación verbal de un sujeto con las personas de su entorno. Indudablemente la correcta articulación del lenguaje

requiere, desde el punto de vista anatómico-funcional, la integridad de los sistemas sensoriales de audición y visión, del sistema nervioso central y del aparato fono articulador. A ello habría que añadir un correcto control respiratorio y la probidad morfológica de los órganos periféricos de la fonación.

Según Rondal (1986), citado por Gailego (1999): "El lenguaje, como actividad humana compleja, puede presentar alteraciones no menos complejas, de forma que un enfoque demasiado estrecho de los trastornos de lenguaje es estéril"

2.3.13.4 Trastornos del habla

Son problemas relacionados con la articulación o con la alteración en la fluidez del habla. (Redondo y Lorente, 2004).

Entre los primeros, estarán las dislalias (alteraciones en la articulación de los fonemas), el retardo del habla o las disartrias (trastornos en la pronunciación); entre los segundos, la disfemia o trastorno en la fluidez verbal y el ritmo.

Los trastornos de articulación suelen combinarse de manera variable con alteraciones de la fonación, respiración resonancia y la prosodia.

2.3.13.5 Las dislalias

El concepto de dislalia corresponde al trastorno en la articulación de los fonemas, bien por la ausencia o alteración de algunos sonidos concretos o por la sustitución de estos por otros de forma incorrecta. Se trata de una incapacidad para pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas.

La dislalia puede afectar a cualquier consonante o vocal. Puede presentarse el defecto referido a un solo fonema o a varios en número indeterminado, o afectar tan solo a la asociación de consonantes, cuando estas aparecen unidas en una sola sílaba, omitiendo en este caso una de ellas. El lenguaje del niño dislálico, si se extiende a muchos fonemas, puede llegar a hacerse ininteligible, por las desfiguraciones verbales que emplea continuamente. (Barrera, 2008).

Hay una fase en el desarrollo del lenguaje en la que el niño/a no articula bien o distorsiona algunos fonemas; a estos errores se les llama dislalias evolutivas. Normalmente, desaparecen con el tiempo, no es necesaria una intervención profesional.

El reconocimiento pasivo de fonemas por el niño sobrepasa en muchos meses y años su capacidad para producir con exactitud y activamente sus propios sonidos. A veces, los niños usan sustituciones de letras que se interpretan como "graciosas" equivocaciones. Templin Citado por Nogales (s/f), estudió sistemáticamente los errores de los niños y descubrió que a los tres años cometen errores de sustitución en casi la mitad de sus articulaciones. Hasta que los niños no alcanzan los 8 años, no dominan completamente las reglas fonológicas del lenguaje. Los sonidos que se realizan con mayor facilidad son aquellos que exigen mínimos movimientos de los órganos vocales (p, m), los más difíciles son los que necesitan de una coordinación más completa (r, l, ch, z). (Nogales, s/f).

Ahora bien, en términos generales se puede decir que a los 5 años un niño reconoce e interpreta todo los fonemas de su lengua materna. Es posible que presente dificultad en la articulación de algún fonema, sobre todo en combinaciones

de dos consonantes (tigre, madrastra), en palabras largas (helicóptero) o en términos poco usuales.

El fonema /r/ (r) y /x/ (je, jo, ju) suelen ofrecer todavía dificultad y los niños lo sustituyen frecuentemente por una gama de sonidos próximos /r/ por /d/, /x/ por /k/... También son muy frecuentes las metástasis del tipo "al" por "ar" (almano por armario,...) y las asimilaciones como güeno por bueno. (Nogales, s/f).

Este tipo de dificultades articulatorias suelen obedecer a una reflexión sobre la lengua y a una mayor comodidad articulatoria que no obstaculiza la comunicación.

Otros tipos de divergencia fonética de la norma, son producto del contexto geográfico y socio-cultural, en este caso, es importante subrayarlo, no se trata de dificultades articulatorias. (Nogales, s/f).

La dislalia en los niños menores de cuatro años es parte de la fase de desarrollo del lenguaje infantil. No precisa tratamiento, pues es un proceso normal, aunque es necesario mantener con el niño una pronunciación adecuada que ayude a la correcta maduración del habla.

Todas estas dificultades son cada vez menos frecuentes a los 6 y 7 años; el contexto escolar por su lado y la iniciación en el lenguaje escrito favorecen, o deben favorecer, una expresión oral en la que la articulación se enriquece y se amplía.

2.3.13.6 Clasificación de las dislalias

Atendiendo a sus causas podemos clasificar las dislalias en: dislalia evolutiva, dislalia funcional, dislalia audiógena y dislalia orgánica.

2.3.13.6.1 Dislalia evolutiva

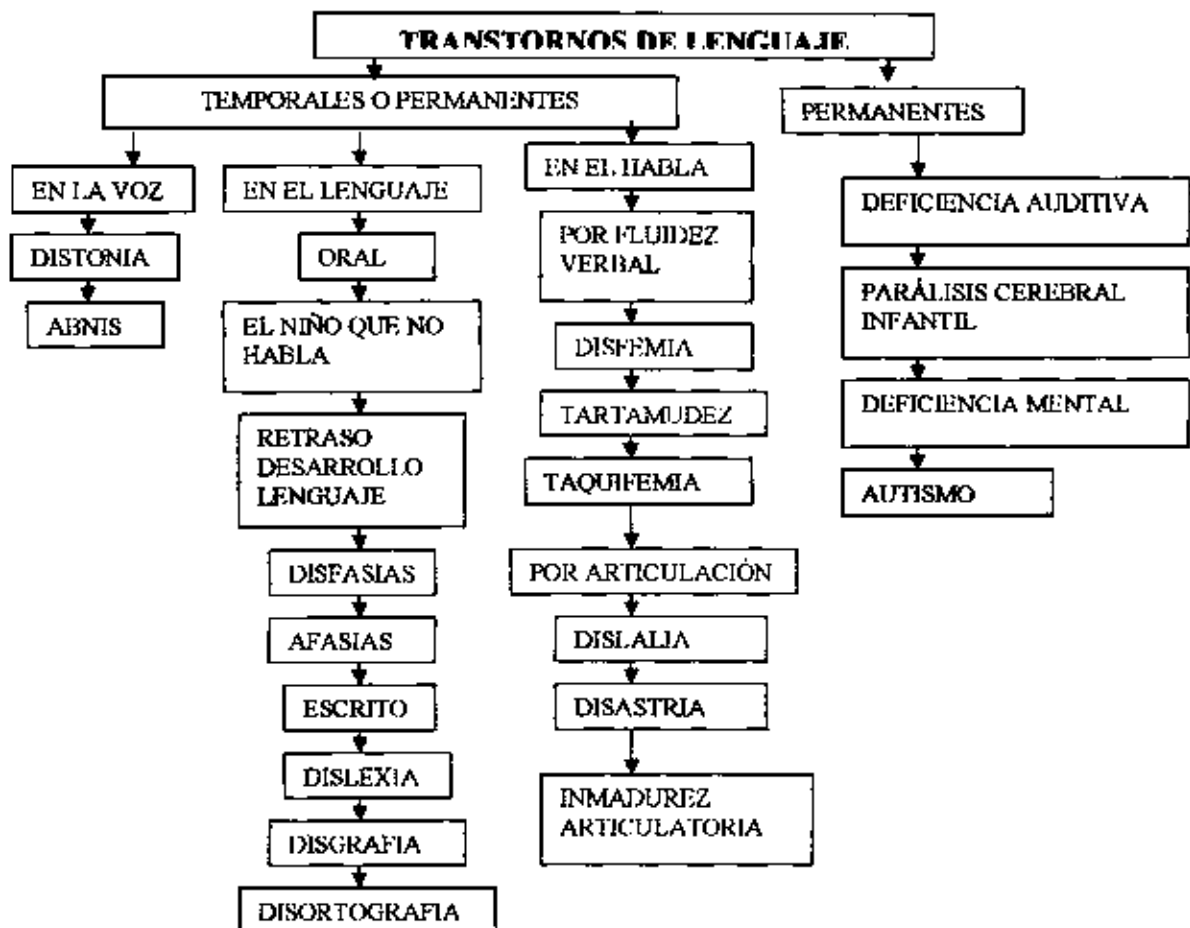
Se denomina dislalia evolutiva, aquella fase del desarrollo del lenguaje infantil en la que el niño o la niña es capaz de repetir por imitación las palabras que escucha, de formar los estereotipos acústico-articulatorios correctos. A causa de ello repite las palabras de forma incorrecta desde el punto de vista fonético. Los síntomas que aparecen son, por tanto, los de la dislalia, al darse una articulación defectuosa.

Aunque la dislalia evolutiva no precisa un tratamiento directo, forma parte de un proceso normal, es necesario mantener con el niño o la niña un comportamiento adecuado que ayude a su maduración general para evitar posteriores problemas, y que no permita una fijación del esquema defectuoso, que en ese momento es normal para él o ella. Por tanto, es conveniente hablarle siempre de forma clara y adulta, no imitando sus defectos ni tomarlos como una gracia ya que puede reforzar la pronunciación defectuosa e impedir su evolución. (Barrena, 2008).

2.3.13.7 Origen de los problemas fonológicos

La mayoría de las perspectivas teóricas admiten la hipótesis de la continuidad entre el periodo de balbuceo y el del habla con significado. Se asume que el proceso de adquisición fonológica comienza desde el nacimiento con la emisión de los primeros sonidos (etapa Prelingüística) y se continúa de forma progresiva.

(Acosta, 1995). El mismo autor dice que: este proceso se termina, en el caso del español, a la edad de los seis o siete años, cuando se dominan determinadas sílabas compuestas por Consonante-Vocal- Consonante (cvc) por ejemplo, "pal" y formadas por (ccv) por ejemplo "pla" y fonemas complejos como la /r/ y la /rr/. Con este programa pretendemos no esperar hasta los seis años (cuando ya se puede hablar de retraso o dificultad de habla), queremos intervenir lo más tempranamente posible con el objetivo de estimular el lenguaje oral y prevenir posibles futuras dificultades.



2.3.13.8 Teoría de la estrategia general de la enseñanza de la pronunciación

La pronunciación del lenguaje está regulada por el centro motor del analizador verbal que se encuentra un poco por delante de la circunvalación central del hemisferio cerebral izquierdo.

El oído es muy importante en este funcionamiento, ya que regula el funcionamiento coordinado de los resonadores bucal y faríngeo. La pérdida total o parcial del oído altera el funcionamiento coordinado de los resonadores.

Existen, según Tench (1990), dos principios fundamentales en la estrategia general de la enseñanza de la pronunciación:

1. La pronunciación debe integrarse con otras habilidades (audición con comprensión, lectura y escritura), con elementos extralingüísticos (gestos, expresiones faciales), y con otros aspectos de la lengua (gramática, léxico, estilo, función y discurso).
2. La pronunciación tiene que aislarse para la práctica de aspectos y problemas específicos (como la articulación consonantes particulares, o determinadas vocales).

Entre las técnicas que tradicionalmente se han empleado, y que todavía se usan con estos fines, se encuentran: la audición e imitación, con mímica, rimas, canciones, trabalenguas, juegos didácticos de pronunciación, descripción articuladora de sonidos para el entrenamiento fonético o método articulatorio, el alfabeto fonético (incluye transcripciones), ejercicios con

pares mínimos u oposiciones fonológicas, pares mínimos contextualizados, lectura oral en voz alta, memorización de poemas, práctica de cambios vocálicos y de acento relacionados a la afijación, grabación de la voz de los estudiantes, susurro de mensajes, proverbios y rimadiálogos (Fonseca, s/f).

Realmente está demostrado que es necesario brindar atención especial a la enseñanza de la pronunciación en tanto que al existir problemas en esta área, los estudiantes pueden tener problemas para la comprensión de los mensajes e incluso estos pueden llegar a ser completamente incomprensibles, lo que provocaría un proceso comunicativo sin efectividad.

Los profesores, a causa de esto, deben estar conscientes de las necesidades de pronunciación de sus estudiantes desde el principio e intentar diferentes estrategias en sus intentos por resolver sus problemas.

La pronunciación es decisiva en el logro de un proceso comunicativo efectivo, por lo que se puede plantear que el desarrollo adecuado de la competencia lingüística tiene un impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes (Fonseca, s/f)

2.3.13.9 Teoría sobre el perfeccionamiento de la expresión oral, a través de la recitación de textos poéticos

En la elección de los textos poéticos como poesías y rimas que se pongan a disposición de los niños habrá

que tales textos han de servir, a través de su recitación, para perfeccionar la lectura en voz alta y, en consecuencia, su expresión oral. Los textos poéticos seleccionados habrán de permitir, pues, al docente atender, en la lectura expresiva que de ellos efectúen los niños -imitando la suya propia-, no sólo a los aspectos mecánicos del proceso lector (vocalización -que exige la correcta articulación de todos los sonidos-; velocidad lectora -aquella que en cada momento mejor convenga al contenido del texto-; etc.), sino también a cuantos factores contribuyen a la correcta modulación de la voz: entonación -determinada por la diferente estructura de las oraciones-; adecuada interpretación de los signos de puntuación y distribución de pausas; inflexiones tónicas de la voz que responden a exigencias rítmicas -marcando los acentos y, en su caso, haciendo perceptible la rima de los versos-; etc.

2.3.13.10 Teoría sobre los beneficios de los trabalenguas

Los trabalenguas pertenecen a la literatura oral y forman parte del folklore de los pueblos.

En dinosaurio.com (2008), se publicó un artículo sobre los beneficios de los trabalenguas, donde se esboza una teoría partiendo de su concepción como una composición de frases en las que aparecen palabras con sílabas reiterativas, que resultan difíciles de pronunciar.

Se afirma que los trabalenguas en cuestión de forma, tienen un parentesco directo con las rimas infantiles y por ser divertidos y entretenidos atraen a los niños desde temprana edad.

La pronunciación y elaboración de trabalenguas produce en los niños gusto y deleite por el uso de la

lengua y favorece su aprendizaje. Por eso son muy valiosos para realizar los primeros acercamientos a una lengua.

Los trabalenguas son un juego que a la vez resulta terapéutico, pues ayuda a los niños a una correcta pronunciación, cuando presentan dificultad en la adquisición de esta habilidad.

El objetivo de los trabalenguas está en poder decirlos con claridad y rapidez, aumentando la velocidad sin dejar de pronunciar ninguna de las palabras, ni cometer errores.

Además de ser una actividad entretenida y divertida, estimulan la memoria y auditiva y son útiles para adquirir rapidez de habla, con precisión y sin equivocarse.

Los trabalenguas sirven de juegos y entretenimiento para ver quién pronuncia mejor y más rápidamente.

2.3.14 OBJETIVOS

2.3.14.1 Objetivo general

Mejorar la pronunciación de algunos fonemas durante la expresión oral de los niños y niñas de 5 años de la I.E inicial N° 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja.

2.3.14.2. Objetivos específicos

- Aplicar los trabalenguas como estrategia de inicio en el mejoramiento de la pronunciación de algunos

fonemas durante la expresión oral de los niños y niñas de 5 años de la I.E inicial N° 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja.

- Aplicar la rima como estrategia de afianzamiento en el mejoramiento de la pronunciación de algunos fonemas durante la expresión oral de los niños y niñas de 5 años de la I.E inicial N° 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja.
- Aplicar la poesía como estrategia de consolidación en el mejoramiento de la pronunciación de algunos fonemas durante la expresión oral de los niños y niñas de 5 años de la I.E inicial N° 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja.

2.3.15 Aplicación de los trabalenguas

2.3.15.1 Concepto

Un trabalenguas es una oración o un texto breve en cualquier idioma creado para que su articulación sea difícil al leerlo en voz alta.

Constituye un juego de palabras que combina fonemas similares. Con frecuencia se crean con aliteraciones y rimas con dos o tres secuencias de sonidos. (Nogales, s/f).

Un trabalenguas es un ejercicio para adquirir pronunciación ágil y expedita. Son ejercicios de carácter motor que tienen como propósito mejorar la articulación de ciertas partes del aparato fonador con miras a practicar una correcta dicción.

Son ejercicios propios para los dos primeros años educativos. Su empleo y uso es recomendable sea graduado de acuerdo a su dificultad. (Nogales, s/f).

La razón de la preferencia por este tipo de experiencias es que forma parte de la literatura infantil, por responder a sus intereses lúdicos, su tendencia a la imitación.

Si bien se los conoce popularmente como trabalenguas, el nombre original y clásico es "destrabalenguas", por su función de algún modo terapéutica y correctiva. (Nogales, s/f).

Los trabalenguas son uno de los juegos más sabios que haya inventado el ingenio humano, pues no sirven sólo para la diversión sino que ayudan a los niños a una correcta pronunciación cuando algo presentan alguna dificultad en la adquisición de una habilidad de pronunciación.

Además de digno recurso didáctico y pedagógico, veremos que los destrabalenguas son un genuino pasatiempo, un espacio de juego posible entre madres e hijos a más de una edad.

2.3.15. 2 Importancia

El uso de los trabalenguas es importante por las siguientes razones:

- _ Contribuye a la correcta y fluida expresión oral.
- _ Facilita el desarrollo del lenguaje de manera divertida.
- _ Proporciona seguridad a los niños para hablar.
- _ Desarrolla su capacidad auditiva.

- _ Fomenta el interés y la concentración.
- _ Desarrolla la capacidad de pensar para así poder crear.

2.3.15.3 Proceso Didáctico

Según Gálvez (2000), se debe aplicar del siguiente modo:

- _ Motivación.
- _ Presentación de los trabalenguas.
- _ Lectura o pronunciación.
- _ Correcciones.
- _ Breve comentario.
- _ Aplicación.

a) Motivación

Se puede motivar a los educandos mediante la pronunciación de palabras, frases y oraciones de dificultad ascendente; imitando a los bebés cuando recién empiezan a pronunciar palabras, mediante canciones a base de trabalenguas, repasando los ejercicios anteriores ya que para cada palabra existe un tipo de trabalenguas, simulando dificultad en la pronunciación de términos.

b) Presentación del trabalenguas

La presentación puede ser en dos formas: escrito en la pizarra, en láminas, papel craft, cuando los alumnos saben leer; y oralmente, cuando no pueden descifrar párrafos.

En ambos casos debe haber claridad y precisión. Por otro lado es recomendable presentar trabalenguas formando pequeños textos accesibles a la capacidad del

educando; sólo de esa manera su aprendizaje será más fácil. Ejemplo:

*Paco, Peco, chico rico,
Fastidiaba como un loco
A su tío Federico.
Hasta que un día este le dijo:
Poco a poco, Paco Peco, poco pico.*

c) Lectura o pronunciación

Recordemos que un trabalenguas tiene por finalidad mejorar la articulación de los vocablos en sus elementos fónicos. En este sentido, la lectura o pronunciación debe estar a cargo del docente en un principio, luego de los alumnos en diferentes modalidades: solos, en grupos, colectivamente, lenta, regular y aceleradamente hasta que se domine la dicción.

d) Correcciones

Es un paso básico; de esto depende la educación del Aparato Fonador. Pudo realizarse en el paso 3; sin embargo varios especialistas piensan que durante la lectura sólo se puede diagnosticar las posibles dificultades que presenten algunos alumnos para su posterior tratamiento, justamente durante las correcciones; éstas se harán con el máximo cuidado para no formar complejos en los niños o simplemente evitar su participación. Para animarlos se pueden realizar una serie de juegos, como los concursos por parejas, por grupo u otra modalidad.

e) Breve comentario

En este paso y, para mejor comprensión del ejercicio, se puede realizar un pequeño análisis referente a su

mensaje, su escritura, su redacción. Ejemplo, en el ejercicio presentado encontramos que a los Francisco se les llama PACO; PECO es un apellido; POCO a POCO significa despacio; POCO POCO significa no meter la boca donde no le corresponde.

En el caso del siguiente ejemplo:

"donde digo digo,
No digo digo
Sino que digo Diego".

El comentario es el siguiente: una vez un niño llamado DIEGO escribió una carta a sus padres los mismos que estaban de viaje; al terminarla se equivocó al firmarla y en vez de escribir DIEGO, escribió DIGO. Entonces en vez de borrar o corregir, puso una nota al pie de su carta en la que hacía la correspondiente aclaración:

"Donde digo "Digo" no digo digo, sino que digo "DIEGO".

f. Aplicación

Como ejercicios de aplicación se pueden copiar los trabalenguas en sus cuadernos; se pronunciarán otros en coro, individualmente; leer trozos de lectura o pequeños textos para ver si han logrado corregir las deficiencias notadas antes. Cada vez la dificultad aumentará, como en el caso siguiente:

"Erre con erre, guitarra,	"El suelo está enladrillado,
Erre con erre, barril;	¿Quién lo desenladrillará?,
Rápido corren los carros,	el desenladrillador que lo
Rápido corre el ferrocarril".	Desenladrille,
	Buen desenladrillador será".

2.3.16 Aplicación de la rima

2.3.16.1 Concepto

La rima es una variante de la aliteración y consiste en la repetición de fonemas a partir de la vocal fónica de un verso. (Nogales, s/f)

La importancia de las rimas, es que son breves y tienen la particularidad de tener musicalidad al decirlos. Son importantes también, ya que le estarán aportando nuevo vocabulario, y así podrá desarrollar aun más el lenguaje infantil.

2.3.16.2 Clases de rima

En función del tipo de letras que coinciden al final del verso, la rima se divide en **rima asonante** y **rima consonante**.

a) **Rima asonante**: cuando sólo coinciden las vocales a partir de la última tónica. Se le llama también **rima imperfecta o parcial**.

Malferida iba la garça

enamorada;

soía va y gritos dava.

A las orillas de un río

la garça tenía el nido,

ballestero la ha herido

en el alma;

soí va y gritos daba. (Gil Vicente, 1470-1539)

b) **Rima consonante**: coinciden todas las letras, vocales y consonantes, a partir de la última vocal tónica.

También se la conoce como **rima consonántica o rima perfecta o total**.

Madre, yo al oro me humillo,
 Él es mi amante y mi amado,
 Pues de puro enamorado
 Anda continuo amarillo.
 Que pues doblón o sencillo
 Hace todo cuanto quiero,
 Oneroso caballero
 Es don Dinero. (Letrilla) Francisco de Quevedo (1580-1645)

2.3.16.3 Importancia de la rima

Los juegos de palabras que riman favorecen al desarrollo de la discriminación auditiva y de la conciencia fonológica.

La rima es un elemento básico en la niñez. Los niños las aprenden temprano. Pueden ser fundamentales en el desarrollo de los niños. La investigación muestra que la rima es un instrumento poderoso que los ayuda para aprender a leer.

¿Cómo trabaja? Para los especialistas en lectura, las rimas realmente incluyen una familia de combinaciones de letras llamadas "sonidos- rimas" dentro de palabras cuando aquellas letras están juntas. Cuando los niños oyen estas rimas, y sobre todo cuando aprenden a repetirlas, aprenden a oír sonidos familiares, que son un paso crucial en darle sentido a las palabras escritas. (Nogales, s/f).

Las rimas cultivan las cuatro actividades básicas propias de este nivel: escuchar, hablar, leer y escribir.

De esta manera acercan a los niños a modelos estéticos, literarios, cultivan y perfeccionan varias actividades y operaciones intelectuales; alienta a los tímidos, facilita la expresión espontánea, orienta a la creatividad literaria. (Nogales, s/f).

2.3.16.4 Proceso Didáctico

Gálvez, (2000), sugiere el siguiente proceso:

- _ Motivación
- _ Presentación de las rimas
- _ Lectura de las rimas
- _ Comentario
- _ Aprendizaje
- _ Aplicación

a) Motivación

La motivación para este tipo de actividades puede desarrollarse mediante la lectura de algunas rimas pequeñas en los textos; la pronunciación de aquellas que sepan los alumnos; comentando las terminaciones de algunos versos en poesías y canciones que tengan rimas; pronunciando palabras de igual terminación, como: pantalón, canción, función defunción, traía, porfía, lejía, biología.

Finalmente se les invitará a escuchar textos de más amplitud que también tienen esas terminaciones.

b) Presentación de las rimas

El proceso de presentación de las rimas es similar al de las poesías. Se tendrá en cuenta si los niños saben leer, en este caso la presentación puede ser escrita en la pizarra, en pequeñas láminas, mimeografiadas para

cada alumno. Si no supieran leer, **entonces** la presentación será netamente verbal. **Se sugiere** que estas sean graduadas en extensión y **dificultad**. Para empezar se podría presentar la siguiente:

"En una noche de lluvia fluida,
Emprendió veloz huida
El ser que me dio la vida,
Fue mi madre querida".

Posteriormente se irán presentando otras más difíciles, como la siguiente:

"Periquito BANDOLERO
Se metió en un SOMBRERO.
El sombrero era de PAJA.
Se metió en una CAJA.
La caja era de CARTÓN,
Se metió en un CAJÓN.
El cajón era de PINO,
Se metió en un PEPINO.
El pepino MADURO
...y periquito se ESCAPO".

c) Lectura de las rimas

Las rimas no exigen del recitado y la mímica; sin embargo se encaminan a cultivar la expresión para iniciar en creaciones literarias. En un principio será el docente quien lea la rima presentada expresivamente, es decir, respetando de puntuación, licencias, figuras de construcción y otros. De esta manera, desde el primer grado de Primaria se irá cultivando la expresión artística. En una segunda fase, serán los alumnos quienes lean individual, grupal o colectivamente.

Se harán resaltar aquellas palabras donde se encuentran las rimas empleando diferentes medios y formas: aumentando la entonación, subrayándolas, escribiéndolas en diferentes colores, tipos de letra.

d) Comentario

Será breve y dedicado a resaltar las terminaciones de los versos para localizar las rimas, las mismas que no sólo pueden estar en el primero y segundo verso sino en otros. De igual manera, no siempre terminan en "ERO" o "INO", pero ejemplo, sino en forma diferentes, así:

Quiero / cartero.	Ropero / bandolero.	Asa / pasa.
Maiz / perdiz.	Anguía / porfia.	Canas / lanas.
Maleta / carpeta	Cantor/tambor.	Dureza / fiereza.

e) Aprendizaje y por ende memorización

Las rimas a aprenderse encerrarán pequeños textos con mensajes completos; de esta manera el aprendizaje será fácil, puesto que la memorización empezará por el contenido, la pequeña historieta, más no por las simples terminaciones. Para ello se pueden emplear las actividades sugeridas en la técnica de la poesía, recordemos, por otro lado, que no requieren de mímica sofisticada como en la poesía.

f) Aplicación

Los alumnos empezarán a construir sus propias rimas utilizando pares de palabras en primer lugar, luego versos y textos amplios y profundos, recopilar otras para aprenderlas.

2.3.17 Aplicación de la poesía

2.3.17.1 Concepto

Poesía, (del **griego** 'creación' < crear') es un género **literario** en el que se recurre a las cualidades estéticas del **lenguaje**, más que a su contenido. Es una de las manifestaciones **artísticas** más antiguas. La poesía se vale de diversos artificios o procedimientos: a nivel **fónico-fonológico**, como el **sonido**; **semántico** y **sintáctico**, como el **ritmo**; o del encabalgamiento de las **palabras**, así como de la amplitud de significado del lenguaje. (Gálvez, 2000).

También se la conceptúa como la repetición sonora de dos o más versos las cuales se encuentra escrita en prosa, en donde las palabras es consonante de la otra.

2.3.17.2 Importancia de la poesía

- _ Pone en contacto a los niños con un material lingüístico de gran valor.
- _ Despierta en ellos el goce por la belleza de la palabra.
- _ Enriquecen el mundo sonoro de los niños al oír como las palabras tienen ritmo y armonía.
- _ Nutren a los niños de imaginación, vinculándola con su sensibilidad.
- _ Trasladan a los niños fuera del aula a través de la fantasía.
- _ Desarrollan su creatividad.

2.3.17.3 Proceso Didáctico

Gálvez (2000), lo plantea de la siguiente manera:

- _ Motivación.
- _ Presentación de la poesía.

- _ Recitado de la poesía.
- _ Comentario analítico.
- _ Aprendizaje.
- _ Aplicación.

a) Motivación

Se puede motivar comentando de las poesías aprendidas, antes, conversando sobre el Momento Informativo, las celebraciones, sobre el motivo mismo de la poesía; recitando algunas poesías que saben los alumnos, etc.

b) Presentación de la poesía.

Se tendrá en cuenta las mismas recomendaciones hechas en el aprendizaje de las canciones: cuando los educandos no saben leer y cuando sí saben leer.

b.1) Cuando los educandos no saben leer ni escribir

El docente debe presentar la poesía verbalmente pero recitando con todas las recomendaciones del caso: pronunciación de vocabios, gestos, mímica y otros, aspectos que se deben cuidar justamente desde el primer grado de primaria.

b.2) Cuando los alumnos saben leer y escribir

En este caso la presentación puede ser: escrito en la pizarra, en pequeñas hojas para repartirlas a cada alumno, en un papel Craff, en cartulina.

Antes de pasar al siguiente paso se puede practicar el "Recitado rítmico". Sin embargo dejamos clara constancia que la lectura de una poesía está

sujeta a signos de puntuación, figuras literarias, de construcción, licencia poéticas.

c) Recitado de la poesía

Repetimos que el recitado de la poesía es con la mímica básica indispensable, con la expresión y entonación naturales, sin exageraciones ni deformaciones tanto en pronunciación como en movimientos.

La calidad de la mímica y la entonación dependen del género en el que se ubica la poesía: alegre cuando pertenece al género lírico; triste cuando corresponde al género épico; suspenso y dramático, cuando pertenece al Género Dramático.

d) Comentario analítico

El docente induce a sus alumnos a que distingan las partes básicas, los personajes, los objetos o sujetos a los que se refiere, las partes secundarias, si está escrita en prosa o en verso, en tercetos, cuartetos o quintetos, el significado de términos nuevos, licencias y figuras de construcción, los movimientos básicos que constituyen los movimientos mímicos.

e) Aprendizaje y por ende memorización de la poesía

Para que los alumnos puedan aprender la poesía, el docente debe seguir una serie de pasos o actividades al igual que las canciones, como:

- _ El docente recita el primer verso, los alumnos repiten.
- _ El docente recita un verso, los alumnos continúan con el resto.

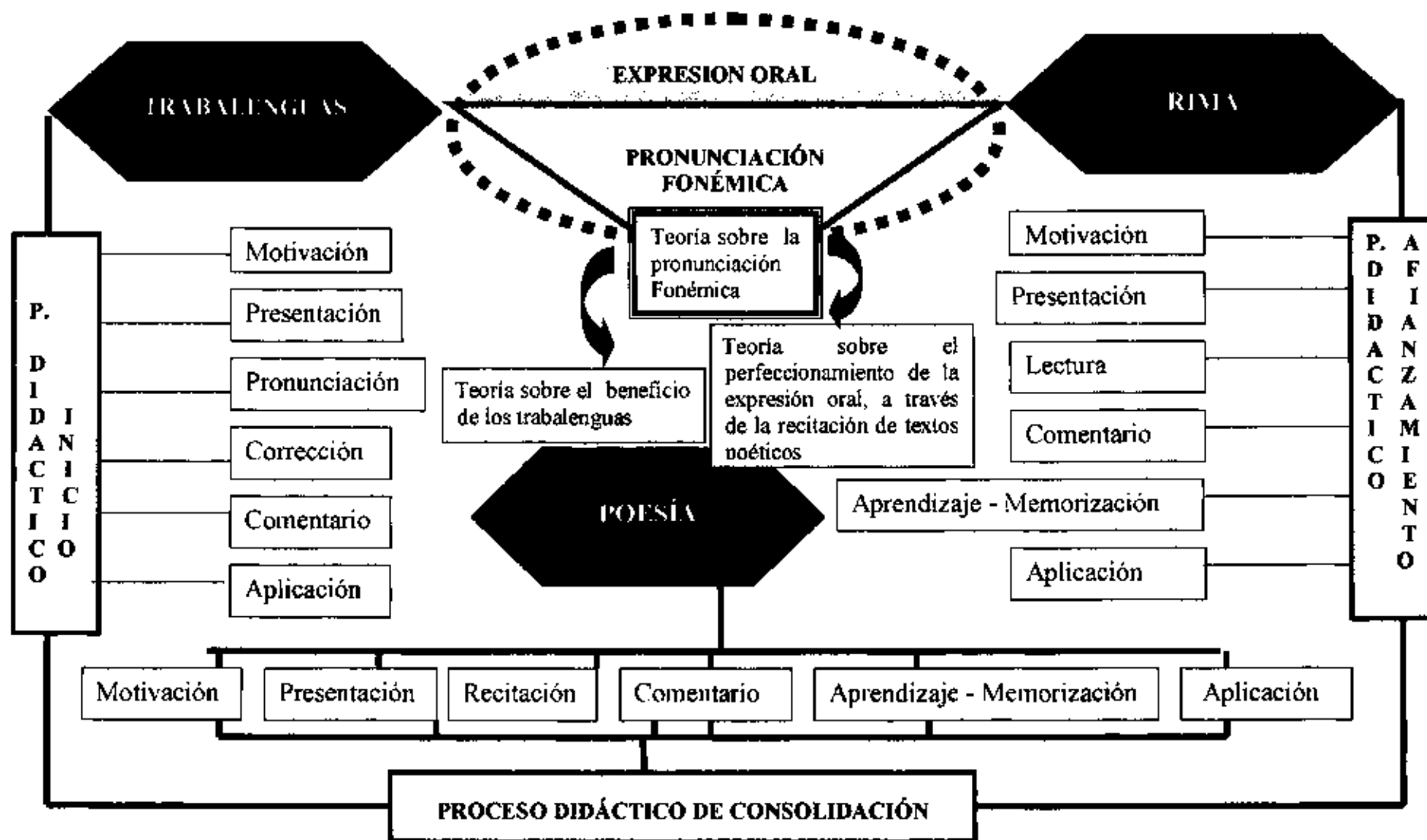
- _ El docente recita un cuarteto, los alumnos los siguientes.
- _ Practican el recitado en cadena.
- _ Un alumno sale al frente y recita la poesía o una parte de ella con la mímica indispensable.
- _ Practican el recitado en grupos.
- _ Recitan acompañados con instrumentos musicales.

Durante el aprendizaje, el docente debe tener en cuenta que el alumno adquiera la elegancia necesaria; de lo contrario se llega a un movimiento sin control, o al revés, como si las manos estuvieran amarradas al cuerpo, la voz se asemeja a un robot y así por el estilo.

f. Aplicación

Hasta aquí el alumno está en condiciones de copiar la poesía en sus cuadernos, si es que supiera escribir; de lo contrario se dedicarán a dibujar el sujeto u objeto al que se dedica la misma. Pueden buscar el significado de palabras nuevas y con ellas construir oraciones.

VISIÓN ESQUEMÁTICA DE LA PROPUESTA



2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis alterna

La aplicación de los trabalenguas, la rima y la poesía como recursos didácticos mejorará la pronunciación fonémica como habilidad de la expresión oral de los niños y niñas de 5 años de la I.E N° 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja.

2.4.2 Hipótesis nula

La aplicación de los trabalenguas, la rima y la poesía como recursos didácticos no mejorará la pronunciación fonémica como habilidad de la expresión oral de los niños y niñas de 5 años de la I.E N° 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja.

2.5 SISTEMA DE VARIABLES

2.5.1 Variable independiente.

Es la estrategia de aplicación de los trabalenguas, la rima y la poesía.

2.5.1.1 Definición constitutiva

Es el conjunto de procedimientos integrados que implica la aplicación de tres recursos lingüísticos Los trabalenguas, la rima y la poesía destinados a lograr el mejoramiento de la pronunciación de los niños y niñas de 5 años de la I.E N° 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja.

2.5.1.2 Definición operacional

Es la aplicación de los trabalenguas, la rima y la poesía en forma secuencial e integrada.

2.5.1.3 Proceso de operacionalización

Variable Independiente	Componentes	Procesos
Estrategia de aplicación de los trabalenguas, la rima y la poesía	Trabalenguas	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación. • Presentación del trabalenguas. • Lectura o pronunciación. • Correcciones. • Breve comentario. • Aplicación.
	Rima	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Presentación de las rimas • Lectura de las rimas • Comentario • Aprendizaje-memorización • Aplicación
	Poesía	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación. • Presentación de la poesía. • Recitado de la poesía. • Comentario analítico. • Aprendizaje-memorización. • Aplicación.

2.5.2 Variable dependiente

Pronunciación fonémica, como habilidad de la expresión oral.

2.5.2.1 Definición constitutiva

Es la habilidad para la emisión sonora de los fonemas, especialmente de las consonantes, es aquí donde se presentan dificultades para su pronunciación en un grupo de niños y niñas de 5 años de la I.E. Inicial N° 231 del sector Atahualpa al expresarse oralmente.

2.5.2.2 Definición operacional

Es la opinión pronunciación inadecuada por omisión, por sustitución, por inserción o adición, o por distorsión de consonantes y algunas sílabas.

2.5.2.3 Proceso de operacionalización

Variable Dependiente	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores	Escala
Pronunciación fonémica como habilidad para la expresión oral.	Por omisión	Consonantes sílabas	Omite constantemente Omite a veces No omite	Bueno Nunca
	Por sustitución	Consonantes sílabas	Sustituye constantemente Sustituye a veces No Sustituye	
	Por inserción o adición	Consonantes sílabas	Inserta o adiciona constantemente Inserta o adiciona a veces No inserta ni adiciona	Regular a veces
	Por distorsión	Consonantes sílabas	Distorsiona constantemente Distorsiona a veces No distorsiona	Malo Constantemente

2.5.3 Variables Intervinientes

- Edad
- Sexo
- Entorno socio cultural

2.6 OBJETIVOS

2.6.1 Objetivo general

Mejorar la pronunciación fonémica como habilidad de la expresión oral de los niños y niñas de 5 años de la I.E N° 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja mediante la aplicación de los trabalenguas, la rima y la poesía como recursos didácticos.

2.6.2 Objetivos específicos

- Evaluar la calidad de la pronunciación fonémica como habilidad de la expresión oral de los niños y niñas de 5 años de la I.E N° 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja antes de la aplicación de los trabalenguas, la rima y la poesía como recursos didácticos.
- Integrar los trabalenguas, la rima y la poesía como recursos didácticos para superar las dificultades de pronunciación fonémica de los niños y niñas de 5 años de la I.E N° 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja.
- Aplicar los trabalenguas, la rima y la poesía en forma integrada como recursos didácticos para superar las dificultades de pronunciación fonémica de los niños y niñas de 5 años de la I.E N° 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja.
- Evaluar la calidad de la pronunciación fonémica como habilidad de la expresión oral de los niños y niñas de 5 años de la I.E N° 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja después de la aplicación de los trabalenguas, la rima y la poesía como recursos didácticos.

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

2.7 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.7.1 Tipo de investigación

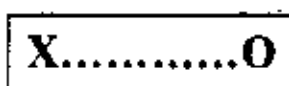
La investigación es aplicada.

2.7.2 Nivel de investigación

El nivel de la investigación es experimental.

2.7.3 Diseño de investigación:

Según Hernández, R y Otros (2003), La investigación se ajustó a un diseño pre experimental denominado **diseño con un solo grupo sólo después**. Se esquematiza de la siguiente manera:



Donde:

X: Representa la estrategia de los trabalenguas, la rima y la poesía que se aplicará en los niños y niñas de 5 años de la I.E N°231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja.

O: Representa el conjunto de datos que se obtendrán sobre la pronunciación los niños y niñas de 5 años de la I.E N°231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja de consonantes y sílabas después de la aplicación de la estrategia experimental.

2.7.4 Cobertura de la investigación

2.7.4.1 Grupo experimental

El grupo experimental estuvo constituido por un grupo de niños de la I.E 231 del sector Atahualpa del distrito de Rioja, cuya distribución fue la siguiente:

I.E N° 231	SEXO		EDAD
	M	F	
Sección única	11	11	5 años

2.7.4.2 Ámbito geográfico

La investigación se desarrolló en las I.E N° 231 del sector Atahualpa ubicado en el área urbana marginal del distrito de Rioja.

2.7.5 Fuentes, técnicas e instrumentos de la investigación

2.7.5.1 Fuentes

Niños y niñas de 5 años de la I.E inicial N°231 del sector Atahualpa

2.7.5.2 Técnicas

La aplicación de una lista de cotejo.

2.7.5.3 Instrumentos:

- a. **Lista de cotejo**, que contuvo ítems por cada dimensión de las dificultades de pronunciación, distribuidos de la siguiente manera:

DIMENSIONES	Nº. DE ITEMS	% DE ITEMS
Por omisión	05	29
Por sustitución	08	47
Por inserción o adición	02	12
Por distorsión	02	12
TOTAL	17	100

Matriz de consistencia

Su aplicación justamente se relaciona con presencia o ausencia de las dificultades en la pronuncia al momento en que los niños tengan que demostrar las habilidades al expresarse oralmente.

Su validación se hizo en base a una prueba piloto de aplicación de la lista de cotejo 10 alumnos, donde se verificó si el instrumento mide la pronunciación fonémica, a partir de sus los resultados se hicieron los reajustes correspondientes.

2.7.6 Procesamiento y presentación de datos

El procesamiento estadístico se realiza de acuerdo a los siguientes procedimientos:

- Tabulación general de las frecuencias obtenidas como producto de la aplicación de la lista de cotejo
- Cálculo de la media aritmética para establecer en forma general la tendencia de las puntuaciones obtenidas. La media aritmética se obtendrá con la siguiente fórmula:

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{N}$$

Donde:

\bar{x} = Es el promedio de las puntuaciones

x = Representa una de las puntuaciones

$\sum x$ = Es la sumatoria de todas las puntuaciones

N = Es el número total de las puntuaciones

- También se calcula la desviación estándar para cada nivel valorativo, a fin de determinar el comportamiento de las puntuaciones registradas en la lista de cotejo.

$$s = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{N}}$$

Donde:

S : Es la desviación estándar

x = Representa una de las puntuaciones

\bar{x} = Es el promedio de las puntuaciones

$(x - \bar{x})$ = Es cada puntuación obtenida restada el promedio

$\sum (x - \bar{x})^2$ = Es la sumatoria total de cada puntuación obtenida restada el promedio y elevada al cuadrado

N = Es el número total de las puntuaciones

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Según el diseño al que se ajustó la presente investigación se debía aplicar una sola medición al concluir el proceso experimental, así se llevó a cabo la recolección de datos en base al uso de una lista de cotejo.

Los datos obtenidos se presentan al inicio mediante dos matrices específicas tanto para las niñas como para los niños, considerando las cuatro dimensiones en que la variable fue estudiada.

El análisis de estos valores es más puntual aún, ya que cada dimensión es presentada específicamente, estrategia que permitió determinar una tendencia más profunda de los logros alcanzados.

La parte comparativa de las frecuencias sí se realiza en forma general a fin de apreciar los valores al final de todo el proceso para que en base a ello arribar al establecimiento de la significancia de los resultados obtenidos a partir del cálculo del promedio.

TABLA N° 1: MATRIZ DE FRECUENCIAS ABSOLUTAS SOBRE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA LISTA DE COTEJO EN LA VERIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES PARA LA PRONUNCIACIÓN FONÉMICA DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I N° 231 DEL SECTOR ATAHUALPA

DIMENSIONES	OCURRENCIA		
	Siempre (S)	A veces (A)	Nunca (N)
Por omisión	41	4	7
Por sustitución	10	11	71
Por inserción	4	8	10
Por distorsión	1	9	10
Σ	56	32	98

N = 11

Esta primera matriz sirve para considerar las frecuencias absolutas como resultados generales de la verificación de las dificultades para la pronunciación fonémica de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 231 del Sector Atahualpa del distrito de Rioja. La comprobación se hizo luego de la aplicación de 15 sesiones destinadas al afianzamiento mediante trabalenguas, rimas y poesías. En la organización de los datos se tuvo en cuenta las 4 dimensiones que como constructo presentó la variable en estudio, además de la frecuencia de la ocurrencia de los indicadores correspondientes. En este grupo existen 11 niños.

TABLA N° 2: MATRIZ DE FRECUENCIAS ABSOLUTAS SOBRE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA LISTA DE COTEJO EN LA VERIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES PARA LA PRONUNCIACIÓN FONÉMICA DE LAS NIÑAS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I N° 231 DEL SECTOR ATAHUALPA

DIMENSIONES	OCURRENCIA		
	Siempre (S)	A veces (A)	Nunca (N)
Por omisión	34	15	5
Por sustitución	8	19	59
Por inserción	3	15	4
Por distorsión	2	14	6
Σ	47	63	74

N = 11

En la matriz N° 2 se consideran las frecuencias absolutas como resultados generales de la verificación de las dificultades para la pronunciación fonémica de las niñas de la Institución Educativa Inicial N° 231 del Sector Atahualpa del distrito de Rioja. La comprobación se hizo luego de la aplicación de 15 sesiones destinadas al afianzamiento mediante trabalenguas, rimas y poesías. Para organizar los datos se tuvo en cuenta las 4 dimensiones que como constructo presentó la variable en estudio, además de la frecuencia de la ocurrencia sus indicadores. En este grupo existen 11 niñas.

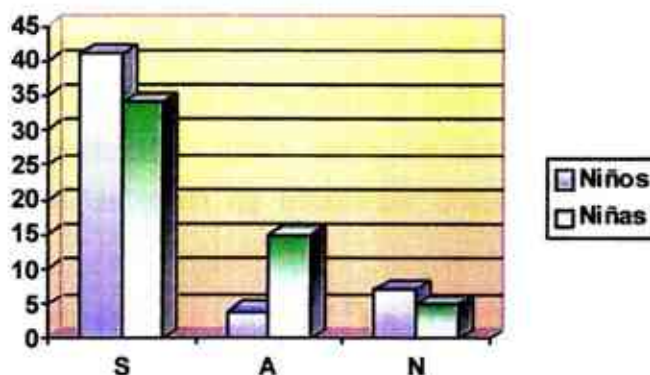
TABLA N° 3: FRECUENCIAS SOBRE LA OCURRENCIA DE LAS DIFICULTADES PARA LA PRONUNCIACIÓN FONÉMICA POR OMISIÓN SEGÚN SEXO

SEXO	OCURRENCIA		
	Siempre (S)	A veces (A)	Nunca (N)
Niños	41	4	7
Niñas	34	15	5
Σ	75	19	12

N = 11

En la tabla N° 3 están distribuidas las frecuencias sobre la ocurrencia de las dificultades para la pronunciación fonémica que corresponde a la dimensión **por omisión** y se consideran los datos tanto de niños como de niñas con propósitos comparativos.

GRAFICA N° 1: FRECUENCIAS SOBRE LA OCURRENCIA DE LAS DIFICULTADES PARA LA PRONUNCIACIÓN FONÉMICA POR OMISIÓN SEGÚN SEXO



En la gráfica N° 1 se puede apreciar que la escala de ocurrencia **siempre** se presenta con una frecuencia de 41 para los niños y de 34 para las niñas, la escala **a veces** muestra una frecuencia de 4 para los niños y 15 para las niñas y la escala **nunca** evidencia una frecuencia de 7 para los niños y 5 para las niñas.

La ocurrencia de dificultades para la pronunciación fonémica por omisión se presenta con mayores frecuencias en la escala **siempre** tanto para niños como para niñas, siendo la escala **a veces** la segunda frecuencia de mayor

valor, en la que las niñas superan a los niños y la frecuencia menor valor se encuentra en la escala nunca, aunque aquí los niños superan a las niñas.

Teniendo en cuenta el comportamiento de estos valores se puede afirmar que, luego de la aplicación de los trabalenguas, la rima y la poesía, los niños y niñas todavía siguen presentando dificultades para expresarse oralmente **siempre** incurrieron en la omisión de algunos fonemas o sílabas, aunque los niños se presentan en mayor número.

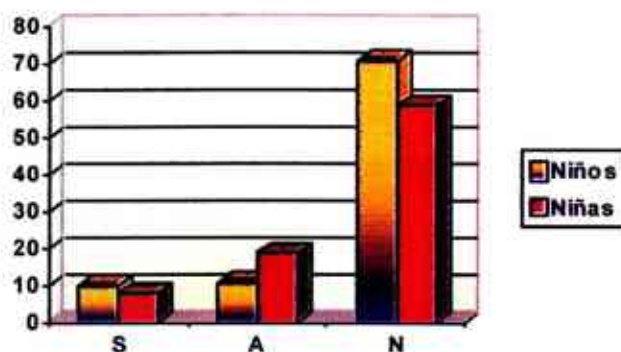
TABLA N° 4: FRECUENCIAS SOBRE LA OCURRENCIA DE LAS DIFICULTADES PARA LA PRONUNCIACIÓN FONÉMICA POR SUSTITUCIÓN SEGÚN SEXO

SEXO	OCURRENCIA		
	Siempre (S)	A veces (A)	Nunca (N)
Niños	10	11	71
Niñas	8	19	59
Σ	18	30	130

N = 11

La tabla N° 4 nos sirve para organizar las frecuencias sobre la ocurrencia de las dificultades para la pronunciación fonémica que corresponde a la dimensión **por sustitución**. Estos datos se encuentran distribuidos diferenciando niños de niñas a fin de establecer criterios de comparación analítica.

GRAFICA N° 2: FRECUENCIAS SOBRE LA OCURRENCIA DE LAS DIFICULTADES PARA LA PRONUNCIACIÓN FONÉMICA POR SUSTITUCIÓN SEGÚN SEXO



En la gráfica N° 2 se nota que la escala de ocurrencia *siempre* tiene una frecuencia de 10 para los niños y de 8 para las niñas, la escala *a veces* tiene una frecuencia de 11 para los niños y 19 para las niñas, mientras que la escala *nunca* tiene una frecuencia de 71 para los niños y 59 para las niñas.

La ocurrencia de dificultades para la pronunciación fonémica por omisión se presenta con mayores frecuencias en la escala *nunca* tanto para niños como para niñas, siendo la escala *a veces* la segunda frecuencia de mayor valor, en la que las niñas vuelven a superar a los niños y la frecuencia menor valor se encuentra en la escala *siempre*, aunque aquí también los niños superan a las niñas.

Los valores observados definen que, luego de la aplicación de los trabalenguas, la rima y la poesía, los niños y niñas lograron superar las dificultades para expresarse oralmente puesto que la mayoría *nunca* sustituyeron unos fonemas o sílabas por otros. Aunque los niños tienen mayor predominancia.

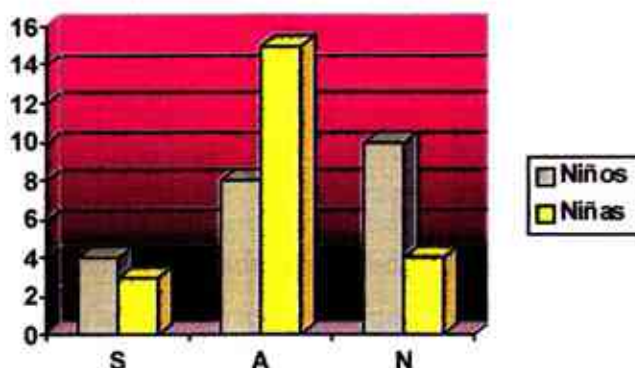
TABLA N° 5: FRECUENCIAS SOBRE LA OCURRENCIA DE LAS DIFICULTADES PARA LA PRONUNCIACIÓN FONÉMICA POR INSERCIÓN SEGÚN SEXO

SEXO	OCURRENCIA		
	Siempre (S)	A veces (A)	Nunca (N)
Niños	4	8	10
Niñas	3	15	4
Σ	7	23	14

N = 11

En la tabla N° 5 figuran las frecuencias sobre la ocurrencia de las dificultades para la pronunciación fonémica que corresponde a la dimensión *por inserción*. Los datos se han considerado además la diferencia por sexo (niños y niñas) para efectos de comparación numérica.

GRAFICA N° 3: FRECUENCIAS SOBRE LA OCURRENCIA DE LAS DIFICULTADES PARA LA PRONUNCIACIÓN FONÉMICA POR INSERCIÓN SEGÚN SEXO



La gráfica N° 3 presenta a escala de ocurrencia **a veces** con valores mayores, puesto que una frecuencia de 8 corresponde a los niños y de 15 a las niñas. La escala **nunca** figura con una frecuencia de 10 para los niños y 4 para las niñas, En tanto que la escala **siempre** tiene una frecuencia de 4 para los niños y 3 para las niñas.

La ocurrencia de dificultades para la pronunciación fonémica por inserción se presenta con mayores frecuencias en la escala **a veces** tanto para niños como para niñas, aunque éstas últimas superan en número a los primeros. La escala **nunca** es la segunda frecuencia de mayor valor, esta vez los niños superan a las niñas en cantidad, finalmente la frecuencia menor valor se encuentra en la escala **siempre**, aunque aquí también los niños superan a las niñas.

Según la tendencia de las frecuencias diremos que, luego de la aplicación de los trabalenguas, la rima y la poesía, los niños y niñas lograron superar las dificultades para expresarse oralmente puesto que la mayoría **a veces** o **nunca** insertaron fonemas o sílabas extrañas.

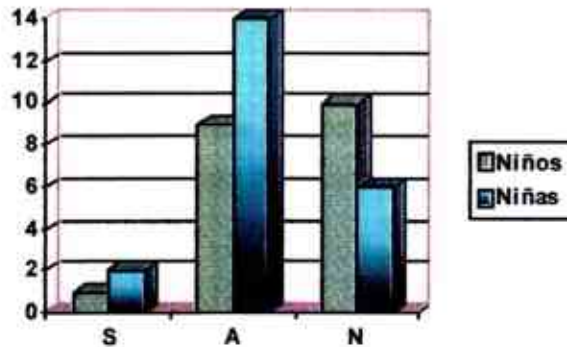
TABLA N° 6: FRECUENCIAS SOBRE LA OCURRENCIA DE LAS DIFICULTADES PARA LA PRONUNCIACIÓN FONÉMICA POR DISTORSIÓN SEGÚN SEXO

SEXO	OCURRENCIA		
	Siempre (S)	A veces (A)	Nunca (N)
Niños	1	9	10
Niñas	2	14	6
Σ	3	23	16

N = 11

La tabla N° 6 está destinada a las frecuencias sobre la ocurrencia de las dificultades para la pronunciación fonémica que corresponde a la dimensión **por distorsión**. Aquí aparecen los datos separados por sexo tanto para niños como para niñas

GRAFICA N° 4: FRECUENCIAS SOBRE LA OCURRENCIA DE LAS DIFICULTADES PARA LA PRONUNCIACIÓN FONÉMICA POR DISTORSIÓN SEGÚN SEXO



En la gráfica N° 4 notamos que la escala de ocurrencia **a veces** se presenta con frecuencias mayores, de las que 9 corresponde a los niños y de 14 a las niñas. La escala **nunca** aparece con una frecuencia de 10 para los niños y 6 para las niñas. Por su parte la escala **siempre** distribuye una frecuencia de 1 para los niños y 2 para las niñas.

La ocurrencia de dificultades para la pronunciación fonémica por distorsión se presenta con mayores frecuencias en la escala **a veces** tanto para niños como para niñas, aunque éstas últimas superan en número a los primeros. La escala **nunca** es la segunda frecuencia de mayor valor, esta vez

los niños superan a las niñas en cantidad, finalmente la frecuencia menor valor se encuentra en la escala **siempre**, legando a superar también las niñas a los niños.

De acuerdo a las diferencias presentadas en las tendencias de las frecuencias tenemos que, luego de la aplicación de los trabalenguas, la rima y la poesía, los niños y niñas lograron superar las dificultades para expresarse oralmente puesto que en su mayor parte **a veces** o **nunca** distorsionaron los fonemas o sílabas que usaron.

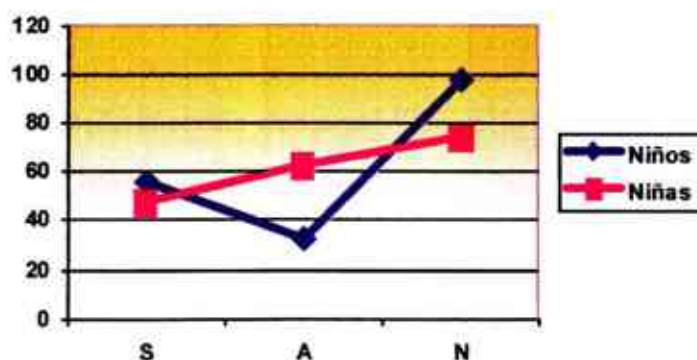
TABLA N° 7: COMPARACIÓN DE SUMATORIAS DE FRECUENCIAS DE OCURRENCIA DE LAS DIFICULTADES PARA LA PRONUNCIACIÓN FONÉMICA DE NIÑOS Y NIÑAS

SEXO	OCURRENCIA		
	Siempre (S)	A veces (A)	Nunca (N)
Niños	56	32	98
Niñas	47	63	74
Σ	103	95	172

N = 11

La tabla N° 7 nos sirve para analizar comparativamente de las sumatorias de las frecuencias de ocurrencia de las dificultades para la pronunciación fonémica de los niños y niñas. También se ha considerado las sumatorias totales de las frecuencias incluyendo a ambos grupos.

GRAFICA N° 5: COMPARACIÓN DE SUMATORIAS DE FRECUENCIAS DE OCURRENCIA DE LAS DIFICULTADES PARA LA PRONUNCIACIÓN FONÉMICA DE NIÑOS Y NIÑAS



La gráfica N° 5 en la escala de ocurrencia **siempre** los niños figuran con una frecuencia mayor (56) que las niñas (47); en la escala de ocurrencia **a veces**, la tendencia anterior se revierte, puesto que las niñas aparecen con valores mayores (63) que los niños (32); pero en la escala de ocurrencia **nunca** aparecen los niños con una frecuencia definitiva de (98) que supera a la frecuencia de las niñas (74).

Según una primera apreciación comparativa los niños tuvieron mayores problemas para afianzar sus habilidades de pronunciación fonémica por presentar valores mayores en la escala **siempre** que indica la persistencia de errores en la expresión oral, situación que queda corroborada con la presencia de mayor número de niñas en la escala **a veces**, que comprueba que éstas comenzaron a superar las dificultades de pronunciación.

Sin embargo, cuando nos ubicamos en la escala **nunca**, los niños superan en número a las niñas, esto quiere decir que al final del proceso los niños lograron consolidar sus habilidades para la expresión oral superando sus dificultades de pronunciación.

Para el cálculo de la media aritmética utilizamos la siguiente fórmula

$$\frac{\sum n}{n}$$

Recordemos que ambos grupos cuentan con 11 individuos, por lo tanto ese es el valor de n en forma diferenciada por sexo.

Para identificar los valores denominaremos \bar{x} al promedio de los niños y \bar{y} y al promedio de las niñas

Los valores de origen se encuentran en la tabla N° 7, según los cuales realizamos los cálculos siguientes:

$$\bar{x}(S) = \frac{56}{11} = 5.09 \text{ (En la escala siempre)}$$

$$\bar{y}(S) = \frac{47}{11} = 4.27 \text{ (En la escala siempre)}$$

$$\bar{x}(A) = \frac{32}{11} = 2.90 \text{ (En la escala a veces)}$$

$$\bar{y}(A) = \frac{63}{11} = 5.72 \text{ (En la escala a veces)}$$

$$\bar{x}(N) = \frac{98}{11} = 8.90 \text{ (En la escala } \textit{nunca})$$

$$\bar{y}(N) = \frac{63}{11} = 6.72 \text{ (En la escala } \textit{nunca})$$

Para mejor organización de las medidas promedio calculados, los distribuimos en la siguiente tabla auxiliar:

Sexo	OCURRENCIA		
	Siempre	A veces	Nunca
Niños	5.09	2.90	8.90
Niñas	4.27	5.72	6.72

De acuerdo con esta pequeña tabla de contingencia existe una diferencia de al menos 1 punto (0.82) entre la media aritmética de niños y niñas, siendo mayor el de los niños en la escala *siempre*, en la escala *a veces* la diferencia se acrecienta a 2.82, mayor que en la escala *siempre*, sobresaliendo el promedio de los niños. En la escala *nunca* la diferencia de promedios es de 2.18, correspondiente al valor mayor a los niños.

Esta comparación de promedios nos permite determinar que la mayor diferencia se encuentra en la escala *a veces*, luego en la escala *nunca*, compartiendo valores entre estas dos escalas los niños y las niñas, sin embargo, tienen una diferencia de 0.64 siendo el valor más significativo el que corresponde a la escala *nunca*, donde los niños tienen mayor ventaja que las niñas.

DETERMINACIÓN DE LA SIGNIFICANCIA DE LA MEDIA ARITMÉTICA A TRAVÉS DE LA DESVIACIÓN ESTÁNDAR

Siguiendo con los datos que figuran en la tabla N° 7 calcularemos las media aritmética a partir de las sumatorias generales en cada nivel de la escala considerando ambos grupos, por lo que $n=22$

$$\bar{x}(S) = \frac{103}{22} = 4.68 \text{ (En la escala } \textit{siempre})$$

$$\bar{x}(A) = \frac{95}{22} = 4.31 \text{ (En la escala } a \text{ veces)}$$

$$\bar{x}(N) = \frac{172}{22} = 7.81 \text{ (En la escala } nunca)$$

CÁLCULO DE LA DESVIACIÓN ESTÁNDAR EN LA ESCALA SIEMPRE

Sexo	x	\bar{x}	$(\bar{x} - x)$	$(\bar{x} - x)^2$
Niños	5.09	4.68	0.41	0.64
Niñas	4.27	4.68	-0.41	0.64
			Σ	1.28

$$S = \sqrt{\frac{1.28}{22}}$$

$$S = \sqrt{0.05} \quad \text{Ponderando:}$$

$$S = 0.22 \quad S = \frac{0.22 \times 100}{4.68} = 4.7\%$$

CÁLCULO DE LA DESVIACIÓN ESTÁNDAR EN LA ESCALA A VECES

Sexo	x	\bar{x}	$(\bar{x} - x)$	$(\bar{x} - x)^2$
Niños	2.90	4.31	-1.41	1.98
Niñas	5.72	4.31	1.41	1.98
			Σ	3.96

$$S = \sqrt{\frac{3.96}{22}}$$

$$S = \sqrt{0.14} \quad \text{Ponderando:}$$

$$S = 0.37 \quad S = \frac{0.37 \times 100}{4.31} = 8.58\%$$

Basándonos en los datos de la tabla N° 7 realizamos los cálculos de la media aritmética para los datos de las frecuencias generales obteniendo en la escala *siempre* una media de 4.68, en la escala *a veces* 4.31 y en la escala *nunca* 7.81, de los cuales esta última es la mayor de todas, lo que significa que existió en esta escala un mejor promedio de niños y niñas que superaron sus dificultades para la pronunciación fonémica.

CÁLCULO DE LA DESVIACIÓN ESTÁNDAR EN LA ESCALA *NUNCA*

Sexo	x	\bar{x}	$(x - \bar{x})$	$(x - \bar{x})^2$
Niños	8.90	7.81	1.09	1.18
Niñas	6.72	7.81	-1.09	1.18
			Σ	2.36

$$S = \sqrt{\frac{2.36}{22}}$$

$$S = \sqrt{0.10}$$

$$S = 0.31$$

Ponderando:

$$S = \frac{0.31 \times 100}{7.81} = 3.98\%$$

Teniendo en cuenta que el análisis de la desviación estándar nos permite la determinación de la significancia de la media aritmética calculamos esta medida estadística en cada uno de los niveles de la escala, la misma que arrojó valores de 0.22 en la escala *siempre*, de 0.37 en la escala *a veces* y de 0.31 en la escala *nunca*, de los que la menor desviación corresponde a la escala *siempre* y el segundo valor menor a la escala *nunca*, pero al final observamos que todos estos valores son muy bajos demostrándonos la uniformidad de la dispersión de los valores con respecto a al promedio en todos los niveles de la escala.

Extrayendo los valores de la desviación ponderada encontramos que en la escala *nunca* una desviación del 3.98% de las puntuaciones, es decir que un 96.02% mantuvo uniformidad con respecto a la media.

En base a dicha evidencia afirmamos que los logros obtenidos en la superación de las dificultades de pronunciación fonémica fueron significativos.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A lo largo de su evolución social el hombre ha sido capaz de configurar un sistema de símbolos que sirve para comunicarse, este sistema de transmisión de mensajes se denomina lenguaje, el mismo que ha jugado un papel importante en su transformación constante como ser social.

Se considera que la emisión de los sonidos ha evolucionado en un conjunto de capacidades comunicativas que conforman una macrohabilidad denominada habla. El habla se ha convertido para los seres humanos en uno de los recursos comunicativos más importantes y haciendo uso de él interactúa con los demás (Naremore, 2001).. Es decir lo realiza comunicando sus ideas, sentimiento, inquietudes, necesidades y aspiraciones a través de la palabra hablada, básicamente emitiendo sonidos codificados. Algunos autores coinciden en considerar que es esta capacidad es la que determina el mundo del ser humano; he allí su verdadera relevancia.

Si el individuo no es capaz de expresarse con claridad y corrección, no será capaz de comunicarse con sus semejantes, por tanto se perdería la función esencial del lenguaje.

La actividad cognoscitiva del individuo, la transformación de su pensamiento en conceptos, sólo es posible con el concurso del lenguaje. De ahí la gran significación que tiene el desarrollo y uso correcto de este.

Desde los primeros años la expresión oral para el niño constituye un conjunto de habilidades que le dan la posibilidad de satisfacer las necesidades inherentes a su desarrollo afectivo, psicológico y social, de allí que surja la necesidad de reforzarlas a medida que va ingresando a medios sociales cada vez más amplios. La escuela es el medio más inmediato en que un individuo se

inserta en una sociedad culturada como la nuestra, para adquirir los elementos necesarios para su evolución y trascendencia en un proceso que hemos denominado educación.

Ante esa necesidad, se requiere que la expresión oral sea desarrollada en forma eficiente hasta ser consolidada como un conjunto de habilidades comunicativas. Es así que el desarrollo de la expresión oral en el ámbito preescolar debe abordarse seriamente mediante la constante estimulación de las habilidades implícitas que ayuden mejorarlas gradualmente, para reducir las posibilidades de una presencia limitada de esta capacidad, evitando deficiencias comunicativas y repotenciar las capacidades de comunicación y de aprendizaje; por lo tanto, consideramos que "al desarrollar el lenguaje oral, la escuela también está desarrollando la comunicación, el debate, la discusión y, por tanto, la socialización" (Valverde, 2006).

En el plano curricular, las capacidades comunicativas que comprende la expresión oral se orientan al desarrollo de la descripción en la expresión, la fluidez y pronunciación clara, la observación de reglas de comunicación y sobre todo de las actitudes de interactuación con los demás. El desarrollo de todas esas habilidades permitirá al individuo el ejercicio de una comunicación oral fluida, descartando las interferencias e interrupciones, es decir de manera eficiente.

Tomándole problema de la oralidad como un problema de aprendizaje, los docentes debemos partir de la idea de que el lenguaje en educación infantil es esencialmente oral, en consecuencia es imperioso la evaluación del lenguaje de nuestros alumnos examinando su manera de comunicarse a la vez que la estimulamos, pues no hay mejor manera de aprender a hablar que hablando.

Con esas premisas nuestra investigación se direccionó hacia el estudio de la fluidez en la comunicación de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I 231 del Sector Atahualpa de distrito de Rioja, marcado por el objetivo de potenciar las habilidades inherentes a la pronunciación de palabras y frases, planificando

una estrategia que implicó a la poesía, a la rima y a los trabalenguas como recursos didácticos principales para el entrenamiento y el afianzamiento de la pronunciación de los niños en el ejercicio de la expresión oral.

Las destrezas adquiridas en la expresión oral se asocian a otras relacionadas con el desarrollo del lenguaje infantil, por eso en la medida en que la adquisición oral sea satisfactoria, el niño y la niña tendrán las habilidades de aprender las destrezas para leer, escuchar, hablar y escribir (Condemerin 1995). Esto es lógico, porque el niño, antes de poder escribir, empieza expresándolo todo con palabras.

Nuestra comprensión del problema fue cabal y se entendió que debía ser atacado en su fase inicial, antes que los niños y niñas al adquirir mayor edad se vean condicionados por desajustes en el momento de expresarse, teniendo en cuenta que el aspecto fonológico alrededor de los 6 años, al igual que el resto de los niveles el niño ya ha adquirido sus aspectos básicos, porque según (Barrera, 2003), a esa edad el niño es capaz de pronunciar fonemas que son articulatoriamente delicados o fáciles, sin embargo frente a conjuntos fonémicos donde figuran varios sonidos difíciles o en un conjunto de cierta longitud el niño experimenta dificultades para coarticularlos. Por esto en la etapa escolar la tarea que cumplen los niños, gracias al desarrollo de la conciencia fonológica, es hacerse más hábiles en la producción y reproducción de secuencias fonémicas más complejas en estructura y extensión, ya que la conciencia fonológica es conceptualizada como una habilidad metalingüística, (capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado), puesto que el lenguaje contiene algunas clases de unidades fonológicas, de ahí que sea necesario distinguir el conocimiento de tales unidades (sílabas, unidades intrasilábicas, fonemas), por lo tanto se va tomando más compleja a medida que el círculo social de las personas se acrecienta.

Cuando se detectan en los niños y niñas los trastornos en el habla aparecen como dificultades para la articulación o como la alteración en la

fluidez del habla. (Redondo y Lorente, 2004). Entre los primeros, estarán las dislalias (alteraciones en la articulación de los fonemas), el retardo del habla o las disartrias (trastornos en la pronunciación); entre los segundos, la disfemia o trastorno en la fluidez verbal y el ritmo.

La dislalia caracterizada como el trastorno en la articulación de los fonemas se presenta como la ausencia o alteración de algunos sonidos concretos o por la sustitución de estos por otros de forma incorrecta. Se trata de una incapacidad para pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas.

La dislalia puede afectar a cualquier consonante o vocal. Puede presentarse el defecto referido a un solo fonema o a varios en número indeterminado, o afectar tan solo a la asociación de consonantes, cuando estas aparecen unidas en una sola sílaba, omitiendo en este caso una de ellas. El lenguaje del niño dislábico, si se extiende a muchos fonemas, puede llegar a hacerse ininteligible, por las desfiguraciones verbales que emplea continuamente (Barrera, 2008).

Teniendo en cuenta que nuestro estudio estuvo enfocado en una I.E donde estudian niños y niñas que poseen un desarrollo normal de su lenguaje, sin embargo existieron un grupo que no articulaban bien o distorsionaban algunos fonemas errores que, según aconsejan los expertos, pueden considerarse como dislalias evolutivas que normalmente, desaparecen con el tiempo, que no necesitan de una intervención profesional especializada, al menos cabe su intervención pedagógica para prevenir posibles complicaciones; la ayuda siempre es imprescindible.

Cuando existe dislalias a veces, los niños usan sustituciones de letras que se interpretan como "graciosas" equivocaciones. Templin, citado por Nogales (s/f) estudió sistemáticamente los errores de los niños y descubrió que hasta que no alcanzan los 8 años, no dominan completamente las reglas fonológicas del lenguaje. Los sonidos que se realizan con mayor facilidad son

aquellos que exigen mínimos movimientos de los órganos vocales (p, m), los más difíciles son los que necesitan de una coordinación más completa (r, l, ch, z).

Por ejemplo el fonema /r/ (r) y /x/ (je, jo, ju) suelen ofrecer todavía dificultad y los niños lo sustituyen frecuentemente por una gama de sonidos próximos /r/ por /d/, /x/ por /k/... También son muy frecuentes las metástasis del tipo "al" por "ar" (almario por armario, ...) y las asimilaciones como güeno por bueno (Nogales s/f).

El conocimiento de todos estos fundamentos científicos se abstrajeron en la configuración de nuestra variable de estudio: la pronunciación fonémica, cuyo constructo fue concebido en una estructura de cuatro dimensiones que incluyeron las dificultades por omisión, por sustitución, por inserción y por distorsión de fonemas y de sílabas, dimensiones en que incidió el uso de las estrategias ya indicadas.

En el uso de las estrategias de afianzamiento de la pronunciación se tuvo en cuenta lo que, según Tench, (1990) son los dos principios fundamentales en la estrategia general de la enseñanza de la pronunciación:

- La pronunciación debe integrarse con otras habilidades (audición con comprensión, lectura y escritura), con elementos extralingüísticos (gestos, expresiones faciales), y con otros aspectos de la lengua (gramática, léxico, estilo, función y discurso).
- La pronunciación tiene que aislarse para la práctica de aspectos y problemas específicos (como la articulación consonantes particulares, o determinadas vocales).

Fonseca (s/f), recomienda que entre las técnicas que tradicionalmente se emplean para el afianzamiento de la pronunciación se encuentran: la audición e imitación con mímicas, las rimas, las canciones, los trabalenguas, los juegos didácticos de pronunciación, la lectura oral en voz alta, memorización de poemas, susurro de mensajes, rimadiálogos, etc. Nosotros nos inclinamos por los trabalenguas, las rimas y la poesía.

La formulación del criterio estratégico de esta tríada de recursos didácticos se fundamentó en el carácter gradual de su aplicación que configuran en si mismos una sucesión de eventos que van de lo más simple hacia lo más complejo, es decir del afianzamiento vocal específico de sílabas y palabras hasta la consolidación verbal de frases y oraciones completas como conjunto de expresión oral.

En esa dirección en el proceso de superación de las dificultades para la pronunciación fonémica, los niños y niñas fueron sometidos a un primer momento de pulimiento de la precisión y la velocidad de la expresión mediante la pronunciación rítmica de una serie de trabalenguas apropiados a su nivel de aprendizaje y a su etapa de desarrollo.

La segunda etapa del proceso consideró la consolidación del ritmo y la armonía en la pronunciación, proceso en el cual las rimas adquirieron real significancia, además de convertirse en un juego verbal muy agradable para los niños.

La culminación de este proceso de afianzamiento oral tuvo que ver con la adquisición de la fluidez verbal y recurrimos a la recitación de poesías para dichos propósitos en el que los niños y niñas se enfrentaron a la expresión de frases y oraciones completas en el contexto de una expresión de ideas un poco más amplia.

La estrategia se aplicó en un lapso de 15 días en el que se desarrollaron 15 sesiones de aprendizaje, que si bien no fue un periodo que podría considerarse como suficiente, sin embargo los resultados en líneas generales son satisfactorios.

Según el análisis realizado de los datos recolectados se encontró que en una de las dimensiones las dificultades para la articulación de fonemas y sílabas adquirieron complicaciones serias, llegando los alumnos conformantes

del grupo a omitirlas en la mayoría de los casos, como lo revela la escala **siempre** de los que en su mayoría son niños, según una frecuencia de ocurrencia de 41, mostrando desventaja en relación con las niñas, dada a una frecuencia de ocurrencia de 34. Esto nos permite comprender que las dificultades para la pronunciación fonémica requieren de un mayor esfuerzo de superarlas en cuanto a la omisión de elementos sonoros individuales (fonemas) o asociados (sílabas y palabras), entre esas necesidades figuran un período más largo de aplicación de trabalenguas, rimas y poesías; asimismo no se puede descartar la posibilidad de una persistencia de la individualizada a la hora de exponer a los niños y niñas al afianzamiento de sus habilidades de pronunciación dando mayor énfasis en la atención a los varones.

En contraste con la dimensión anterior, las dos dimensiones siguientes: la que corresponde a las dificultades por sustitución y las que corresponden a las dificultades por inserción fueron superadas con relativa facilidad en el período en el que se aplicó la estrategia dado a que se obtuvieron frecuencias de ocurrencia mucho más satisfactorias que se ubican mayormente en la escala **nunca**, 71 para los niños y 59 para las niñas en el primer caso; en cambio en el segundo caso las frecuencias de ocurrencia se ubicaron mayormente en la **escala a veces**, correspondiéndole a las niñas 15 y a los niños 8. Estas frecuencias nos dan a conocer que las dificultades por sustitución son mejor superadas por los niños y que las dificultades por inserción lo superan en mejor medida las niñas; en ambos casos el período de aplicación de la estrategia resultó medianamente suficiente como para lograr superarlos, es decir que con un mayor tiempo de aplicación se lograrían resultados más contundentes.

En la dimensión relacionada con las dificultades para la pronunciación por distorsión las frecuencias tuvieron similar comportamiento que en la dimensión por inserción, porque igualmente es en la escala **a veces** en la que se obtuvieron frecuencias mayores para las niñas(14) que para los niños(9); definiendo una mayor presencia del sexo femenino con mayores logros en su calidad de pronunciación.

Si sopesamos los resultados generales considerando sumatorias totales de las frecuencias, estos se presentan como favorables y validan el proceso experimental aplicado ya que una contundente frecuencia 172 en la escala *nunca* lo confirma valor mucho mayor que la frecuencia de la escala *siempre* (103).

Si tenemos en cuenta la presencia de la escala *a veces* significa también una tendencia favorable. El comportamiento favorable de las frecuencias se refuerza aún más si es que consideramos la nada despreciable cifra (95) obtenida en la escala *a veces*, superada solamente en 8 unidades por la escala *nunca* y que si se sumaran ambos valores favorables se obtendría una frecuencia acumulada de más del doble que los valores desfavorables.

Los mejores valores promedio de niños que lograron superar sus dificultades para la pronunciación fonémica se encuentran en la escala *nunca*, siendo de 8.90 para los niños y 6.72 para las niñas lo que ubica a la mayoría de alumnos que alcanzaron logros significativos a este nivel de la escala como lo confirmó una desviación ponderada del 98.08% con respecto a la media de las puntuaciones; de esta manera se llega a demostrar la alta efectividad de la estrategia que combinó los trabalenguas, la rima y la poesía para la corrección, el acomodamiento y el afianzamiento de las habilidades de los niños y niñas para la pronunciación en el ejercicio de la expresión oral.

La tendencia de los resultados producto del procesamiento, el análisis y la interpretación se confirma nuestra hipótesis central y el logro de los objetivos propuestos al inicio de la presente investigación.

CONCLUSIONES

Luego del análisis e interpretación de los resultados y teniendo en cuenta la tendencia de los valores encontrados podemos concluir que como producto del proceso investigativo ejecutado se verificó lo siguiente:

1. Por presentar mayores valores la ocurrencia *siempre* (75) al inicio del proceso de afianzamiento de las habilidades de la expresión oral, pudo encontrarse que las dificultades para la pronunciación por omisión es la que adquiere mayores dificultades para ser superadas.
2. La superación de las dificultades para la pronunciación fonémica por omisión requiere de un periodo más largo de tratamiento en base a la aplicación de trabalenguas, rimas y poesías.
3. En comparación a la situación de las dificultades para la pronunciación por omisión, las que implican la sustitución, la inserción y la distorsión de fonemas o sílabas son superadas con relativa facilidad.
4. Realizando una apreciación comparativa del proceso de afianzamiento de las habilidades de pronunciación fonémica, al inicio los niños tuvieron mayores problemas para afianzarlas por presentar frecuencias mayores en la escala *siempre* (56) que las niñas (47), situación que fue corroborada cuando durante el proceso se contó con la presencia de una mayor frecuencia en las niñas (63) que niños (32) en la escala *a veces*.
5. Al final del proceso los niños (98) terminaron superando en mayor medida sus dificultades de pronunciación que las niñas (74), tal y como aparecen en la escala nunca.
6. Con las verificaciones anteriores demostramos que en el proceso de superar las dificultades de pronunciación fonémica los niños presentan mayor lentitud, pero en el tramo final del mismo adquieren un ritmo de

aprendizaje que les permite agilizar dichas habilidades consolidando de esa manera su expresión oral con una mejor performance que las niñas.

7. Existe un mejor promedio de niños y niñas que superaron sus dificultades para la pronunciación fonémica de acuerdo a un valor de 7.81 calculado en base a la sumatoria general en la escala *nunca*.
8. La desviación estándar que se presentó con valores muy bajos reforzó lo que se logró demostrar mediante los promedios a partir de las frecuencias absolutas, puesto que a través de su ponderación la escala *nunca* es la más sobresaliente por la existencia de un 96.02% de datos que guardaron uniformidad con respecto a la media, esto le otorgó a los resultados obtenidos un nivel de significancia realmente alto.
9. La aplicación de los trabalenguas, la rima y la poesía es una estrategia válida y eficaz para superar de las dificultades para la pronunciación fonémica de los niños y niñas de 5 años de edad de las instituciones educativas iniciales.
10. La significancia de los resultados permitieron probar nuestra hipótesis de investigación cumpliendo así con los objetivos planeados al iniciar la investigación

RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta que el tema investigado representa una problemática vigente y de suma importancia en su abordaje, nos permitimos formular las siguientes recomendaciones:

1. A los padres de familia, mantener siempre la atención a los desajustes en la expresión oral que presenten sus hijos, evitar la indiferencia porque sus repercusiones son negativas en el desarrollo social e intelectual de ellos.
2. A los profesores de aula, asumir una actitud investigativa frente a los problemas de expresión que se presenten en sus alumnos, indagando sus causas y consecuencias y abordarlo hasta encontrar la solución, pues los padres de familia y la sociedad esperan mucho de su capacidad profesional, el campo de la enseñanza aprendizaje es un buen espacio para hacerlo.
3. A las autoridades educativas, demostrar su inquietud administrativa solicitando reportes periódicos de problemas de índole expresivo en los alumnos para prever el apoyo profesional y logístico a la intervención inmediata
4. A todo profesional preocupado por la superación de las dificultades en la expresión oral de los niños y niñas, que tengan en cuenta que la triada estratégica utilizada en el presente estudio constituye un recurso muy óptimo para dichos menesteres.
5. Los trabalenguas, la rima y la poesía no sólo deben practicarse como actividad obligatoria escolarizada, sino que como elementos populares de entretenimiento y de diversión cotidiana en seno del hogar.
6. Tener un registro o banco de datos sobre trabalenguas, rimas y poesías formando una colección de dichos recursos a fin de tenerlos de manera suficiente y variada en el momento que se los requiera.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, V. (1995). Programa de Intervención en el Lenguaje Oral. Un Enfoque Interactivo en la Intervención Logopédica en Contextos Escolares. Gran Canaria: Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. España.
- ACOSTA, V; Moreno, A.(2003) Dificultades del Lenguaje, Colaboración e Inclusión Educativa. Ars Medica. Barcelona, España.
- ARANGO VALENCIA, Lina Clemencia (2004). Tesis Estrategias Pedagógicas para Favorecer el Desarrollo del Lenguaje Oral a Nivel Fonológico de los Niños de Cinco a Seis Años del Nivel Preescolar del Instituto Manizales. Universidad de Manizales Facultad de Educación. Educación Preescolar. Manizales, Colombia.
- ARELLANO, Adelina (1993). La Promoción de Lectores y Escritores Autónomos Venezuela. Universidad de los Andes.
- BARRENA GONZÁLEZ, José (2008) La dislalia. Marco conceptual, evaluación e intervención en el centro educativo. En Espacio Logopédico.com (fuente: <http://www.primaria.profes.net/>)
- BARRERA, J. (2003). Estudio acerca de la relación de la comprensión del lenguaje figurado y el rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza básica. Tesis para optar al grado de magíster en educación especial. Pontificia Universidad Católica. Santiago, Chile.
- BRAÑAS, W.(1996) La Gramática en Función del Lenguaje. Rev. Acta Académica. México D.F. Editorial Trillas.
- BRUNER, Jerome. Acción, (1998). Pensamiento y Lenguaje, Compilación de José Luis Linaza. Alianza Editorial S.A.
- CANTERO, F.J (1999) "La mediación lecto-escritora en l'ensenyament de la pronunciació", en Actes de les Jornades sobre l'ensenyament de la llengua oral. Publicacions de la U.B. Barcelona, España
- CANTERO, F.J. (2002). Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura. En Mendoza, A. (coord.) La seducción de la lectura en edades tempranas. Madrid: Ministerio de Educación, Colección Aulas de Verano.
- CANTERO, F.J.(en preparación). Didáctica de la comunicación.

- CARRATALÁ TERUE, Fernando (2008). La Poesía Infantil en el Aula. Ediciones. SM. España.
- CERVERA BORRÁS, Juan. (s/a) La dramatización en los programas de literatura infantil. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Madrid. España.
- COEN, Jean (1984), *Estructura del Lenguaje Poético*. Editorial Gredos. Madrid, España.
- CONDEMERÍN, M y colaboradores. (1995) Madurez Escolar de Evaluación y Desarrollo de las Funciones Básicas para el Aprendizaje Escolar. Bogotá. Editorial Andrés Bello.
- DALE, Ph. S.: (1980). Desarrollo del lenguaje, Trillas, México.
- DE LA PEÑA (sff). Servicio de Atención Temprana. Asociación de Deficientes Auditivos de Badajoz. Badajoz, Extremadura, España.
- DIELING H. y HIRSCHFELD, U. (2000), *Phonetik lehren und lernen*. Langenscheidt.
- FONSECA GARCÍA. Lázaro de Jesús.(sff).En tomo a los métodos empleados para la enseñanza de la pronunciación y a su significado en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Departamento de Lenguas Extranjeras. Instituto Superior Pedagógico de Manzanillo, Granma, Cuba. lfonseca @ispgrm.rimed.cu.
- GÁLVEZ VÁSQUEZ, José.(2000). Métodos y Técnicas de Aprendizaje. Teoría y Práctica. Cuarta edición. Cajamarca, Perú
- GALLEGO ORTEGA, José Luis (1999) Dificultades del lenguaje oral en el ámbito escolar. En Revista Andalucía Educativa Nº 13, marzo .Andalucía. España.
- GARCÍA BENÍTEZ, María Cristina y DÍAZ RODRÍGUEZ, Rodovaldo (2 004). Una propuesta metodológica de intervención a las alteraciones logopédicas en los niños(as). Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Pinar del Río, Cuba.
- GUEVARA BENÍTEZ, Yolanda; GARCÍA VARGAS, Gustavo; LÓPEZ HERNÁNDEZ, Alfredo; DELGADO SÁNCHEZ, Ulises y HERMOSILLO GARCÍA, Ángela. (2007).Habilidades Lingüísticas en Niños de Estrato Sociocultural Bajo, al Iniciar la Primaria. Facultad de Estudios Superiores, Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

- HABIB, M. (1994) Bases Neurológicas de las Conductas. Editorial Masson S.A. Paris, Francia.
- IRUELA, A (1993) La adquisición de la fonología de segundas lenguas: el caso del vocalismo español adquirido por holandeses. Manuscrito inédito. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- KENWORTHY, J (1989) Teaching pronunciation, London: Logman.
- MARTÍNEZ TRONCOSO, Rodrigo; Sánchez Durán, Francisco; Vallejos Casanova, Ricardo (2005). Lenguaje Oral y Rendimiento Escolar en Niños de 5º año de Enseñanza Básica con Antecedentes de Trastornos Específicos del Lenguaje. Universidad de Chile. Facultad de Medicina. Escuela de Fonoaudiología. Santiago, Chile.
- MÉNDEZ, J. (1995) Áreas de Corrección para Niños con Problemas de Aprendizaje. Editorial EUNED. San José, Costa Rica.
- MENDOZA, E (2001). Trastorno específico del lenguaje (TEL). Ed. Psicología Pirámide. Madrid, España.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU) (2009).Diseño Curricular nacional. Lima, Perú.
- MONFORT M y Juárez Sánchez A. (1997) El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar. CEPE. Madrid, España.
- MORENO MANSO, Juan Manuel y MATEOS GARCÍA, María Rosa (2005). Estudio sobre la interrelación entre la dislalia y la personalidad del niño. Departamento de psicología y Sociología de la universidad de Extremadura Badajoz; España.
- NAREMORE, R; DENSMORE, H; HARMAN, D. (2001). Assessment and Treatment of School-age Language Disorders. A resource manual. Singular Thomson learning. Canadá
- NOGALES SANCHO, Francesc Vicent (s/f). La Enseñanza Y El Aprendizaje De La Lengua En La Educación Infantil. Técnicas y Recursos Para La Comprensión Y Expresión Oral. La intervención educativa en el caso de las lenguas en contacto. Valencia, España
- PERRELLO, J. (1973). Trastornos del habla. Col. Audiofonología y Logopedia. Vol VIII. Ed. científico-médica. Barcelona. España

- PÉREZ PEDRAZA, P. y T. López. Salmerón.(2006).Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. Revista Pediatría de Atención Primaria Volumen VIII. Número 32. Octubre/diciembre. Madrid, España.
- PINEDA CARDONA, Margarita María (2007).Los Cuentos Infantiles como Estrategia Didáctica para Favorecer el Desarrollo del Lenguaje Oral en Niños y Niñas de 4 y 5 Años. Universidad de Manizales facultad de educación. Manizales, Colombia.
- RAMOS, Eduardo(s/f)Anatomía, evolución, teorías, lenguaje y pensamiento. Universidad Autónoma de México. México.
- REYZÁBAL, Ma. Victoria (1993). Usos y formas de la comunicación oral, en La comunicación oral y su didáctica, La muralla, Madrid.
- REDONDO ROMERO, A.M. ,Lorente Aledo, , J.. (2004)Trastornos del lenguaje. En Revista .Pediatriintegral 2004;VIII(8):., Alicante. España.
- RESCOLA, Leslie. (2005) Age 13 Language and Reading Outcomes in Late-Talking Toddlers. Journal of speech, Lenguaje and Hearing Research. 48: 459-472, apr.
- RUIZ MARTOS, Javier (2006). Estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil. Granada, España.
- SILVA (1983) en Mendoza, E. 2001. Trastorno específico del lenguaje (TEL). Ed. Psicología Pirámide. Madrid, España.
- SMITH, L.E y Nelson, C. (1985): "Internacional intelligibility of English: directions and resources", World Englishes, 4.
- STOTHARD, S; SNOWLING, M; BISHOP, D; CHIPCHASE, B; KAPLAN, C. (1998). Lenguaje Impaired Preschoolers: A Follow up into Adolescence. Journal of speech, Lenguaje and Hearing Research. 41: 407-418, apr.
- TENCH, Paul (1990). Pronunciation Skills. Edición Revolucionaria. La Habana, Cuba.
- VALVERDE CONEJERO, Lourdes (2006). La Comunicación Oral en la etapa Infantil. Revista Digital Investigación y Educación N° 26, Agosto de 2006 – Vol. III.
- ZELEDÓN, M. (1996) Lenguaje y Estudios Sociales en la Educación infantil. San José Editorial EUNED.

Documentos electrónicos

- **Beneficios de los trabalenguas (2008), disponible en dinosaurio.com.**

VIII. ANEXOS

ANEXO N° 1



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

LISTA DE COTEJO PARA EL SEGUIMIENTO EN EL MEJORAMIENTO DE LAS DIFICULTADES DE PRONUNCIACIÓN FONÉMICA COMO HABILIDAD DE LA EXPRESIÓN ORAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LA I.E N°... DEL DISTRITO DE RIOJA MEDIANTE APLICACIÓN DE LOS TRABALENGUAS, LA RIMA Y LA POESÍA

Sexo:.....Edad.....I.E.....

Lugar:.....Fecha:.....

Responsables:

Br. Diana Edith Peche Gonzáles

Br. Diana Lizbeth Mozombite Cabanillas

DIMENSIONES	Nº. DE ITEMS	Ocurrencia		
	Indicadores	Constan temente	A veces	Nunc a
Por omisión	Omite la r al expresarse oralmente			
	Omite la s al expresarse oralmente			
	Omite la l al expresarse oralmente			
	Omite la c al expresarse oralmente			
	Omite las respectivas sílabas al expresarse oralmente			
Por sustitución	Sustituye c por la t al expresarse oralmente			
	Sustituye c o la s por la z al expresarse oralmente			
	Sustituye s por la t al expresarse oralmente			
	Sustituye r por la l al expresarse oralmente			
	Sustituye r por la d al expresarse oralmente			
	Sustituye r por la g al expresarse oralmente			
	Sustituye r por la i al expresarse oralmente			
Por inserción o adición	Adiciona fonemas al expresarse oralmente			
	Adiciona sílabas al expresarse oralmente			
Por distorsión	Distorsiona los fonemas al expresarse oralmente			
	Distorsiona las sílabas al expresarse oralmente			

ANEXO N° 2

PROTOCOLO DE PUNTUACIÓN DE LA LISTA DE COTEJO

El instrumento consta de 17 ítems, estructurados en base a cuatro dimensiones

- Por omisión(05 ítems)
- Por sustitución (08 ítems)
- Por adición (02 ítems)
- Por distorsión (02 ítems)

El seguimiento se hará en base a tres criterios:

- Constantemente
- A veces
- Nunca

La interpretación de los tres criterios es de la siguiente manera.

- Constantemente (situación negativa)
- A veces (situación neutral)
- Nunca (situación positiva)

MATRIZ DE CONSISTENCIA

DIMENSIONES	Nº. DE ÍTEMS	% DE ÍTEMS
Por omisión	05	29
Por sustitución	08	47
Por inserción o adición	02	12
Por distorsión	02	12
TOTAL	17	100

ANEXO N° 3

RECURSOS PARA LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

Destrabalenguas

*** Un destrabalenguas de importancia terapéutica**

Marisa desmanicomializa a los maníacos del manicomio comiendo maní.

*** Sobre la combinación de dos flagelos**

Paco compró pocas copas

Y como pocas copas compró

Pocas copas pagó paco

*** La salida de las copas puede llevar a la locura.**

Este destrabalenguas además ordena las conductas:

Paco, paco, chico rico

Insultó como un loco

A su tío Federico

Y éste le dijo:

Paco, Peco,

Poco a poco

Poco pico

*** Un desafío geográfico**

El rey de Constantinopla

Está desconstantinoplizado

Y el que lo desconstantinoplice

Un buen desconstancoplador será

***Cuidado con destrabar lenguas cayendo en neologismos**

El cielo está encarañublado

Quién lo encarañublaría?

Quien lo encancarañubló

Gran encarañublador sería

***Un clásico para el rotacismo**

Erre con erre guitarra, erre con erre barril, rueda que ruedan las ruedas del ferrocarril

*** Ejemplos tradicionales para destrabar la lengua**

En un plato de trigo

Tres tristes tigres

Comen trigo

Pablito clavó un clavito

Qué clavito clavó Pablito?

María Chuzena

Su choza techaba

Y un techador

Que por ahí pasaba

Le dijo:

María Chuzena

Tú tejes tu choza

Yo techo la mía

- **El aporte brasileño**

Num ninho de mafagafos

Seis mafagafinhos há;

Quem os desmafagarizar

Bom desmafagarizador será

- Lo anterior presenta un mismo esquema de obtención de premios y recompensas mediante el aprendizaje de reglas del léxico. El niño que maneje mejor la lengua, será el más apto en la sociedad

El cielo está engarabintintagulado

Quién lo desengarabintintagulará?

El desengarabintintagulador
Que lo desengarabintintangulare
Buen desengarabintintagulizador será
Entramos en el terreno del doble sentido.

Con pinto no pinta nadie
Porque pinto es pinton como yo
La que con pinto pintase
Pinta conmigo y conmigo

Sobre la sordera y su prevención en las generaciones de niños que vendrán

tengo una palomita
pinta, pilicia, piliorda
piliminisorda y sorda
si la palomita no fuera
pinta pilicia y piliorda
piliminisorda y sorda
los pichoncitos no serían
pintos pilicios, piliordos
piliminisordos y sordos.

*Pueblo chico, infierno grande. En este destrabalenguas veremos que tanto chicos como grandes pueden establecer parámetros de queja sobre la indiscreción y la pérdida de la privacidad.

Me han dicho que has dicho un dicho
Que han dicho que he dicho
El que lo ha dicho mintió
Y en caso que hubiese dicho
Ese dicho que has dicho
Que han dicho que yo he dicho
Dicho redicho quedó
Y estaría muy bien dicho
Que han dicho que he dicho yo

*Como ya vimos, se puede incurrir en la polisemia, como etapa infantil muy importante: el niño aprenderá a superar las ambivalencias, entrando al mundo del doble sentido y a cuando las palabras pueden querer decir más de una cosa. Veamos un destrabalengua con cierto sentido romántico.

En las partes de partes
que tú repartes
veo que partes pronto
para otra parte
Mas si partes
Me partes
De parte a parte

*destrabalenguas con influencia de lenguas indígenas
toma esta cajita
de tuturumbé
toma y guárdala bien
que adentro hay un cachimicaco
con cinco cachimicaculitos
en fin, no me cachimiqués más

.....
RIMA

Abuelita se ha dormido
De sus lentes se olvidó
Me los saco, me los pongo
¡Que distinto veo yo!

Debajo de la cama
Del tío Simón
Hay un perrito
Tocando el tambor
Toca que te toca boro bombón.

En la casa de Mariana
se escondieron las bananas
se escondieron las bananas
El domingo de mañana.

.....
Me subo muy aito
Me bajo después
Golpeo mis manos
Y ruedo al revés
Yo soy un nenito
Chiqui, chiquitón
Me tiendo en el suelo
Soy dormilón.
El trencito de latón
no es mas grande que un ratón
y si no se le da cuerda
no sale de la estación.

.....
**Malferida iba la garça
enamorada;
sola va y gritos daba.**

A las orillas de un río
la garça tenía el nido,
ballestero la ha herido
en el **alma**;
sol va y gritos daba.

Gil Vicente (1470-1539)

Así por sus altos fines
dispone y permite el cielo
que puedan mudar al hombre
fortuna, poder y tiempo.
A Flandes partió Martínez
de soldado aventurero,
y por su suerte y hazañas
alli capitán le hicieron.
(**A buen juez, mejor testigo**) **José Zorrilla. (1817-1893)**

Rimas

La naranja y el melón,
se parecen al limón.
El limón y la sandía,
se parecen a mi tía.

Don Pepito el verdulero,
se cayó en un sombrero.
El sombrero se rompió,
don Pepito se rió.

Trabalenguas

Para la Lola, una lila.
Di a Adela que le dé la
lila a Lola.

Compré pocas copas,
pocas copas compré.
Y como compré pocas copas,
pocas copas pagué.

Adivinanzas

Cuanto más seca,
más mojada está.

La toalla

Redonda y graciosa,
de muchos colores,
rodando y rodando
contigo voy jugando.

La pelota

ANEXO N° 4

MODELOS DE SESIONES DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE N° 01

I. Datos generales.

I.E. N° : 231 Sector Atahualpa
Área curricular : Comunicación integral.
Docentes : Diana Edith Peche González.
Diana Lizbeth Mozombite Cabanillas
Duración : 60 min.

II Denominación.

Aprendiendo una trabalenguas.

III Competencias, Capacidad y Actividades.

3.1. Competencia

3.1.1. Expresa con espontaneidad sus necesidades, sentimientos, deseos, ideas, conocimientos y experiencias, comprendiendo los mensajes y apreciando el lenguaje oral como una forma de comunicarse con los demás.

3.2. Capacidades y actitudes.

3.2.1. Organiza y argumenta sus ideas expresando sus deseos y emociones, en diversas comunicaciones comunicativas: Colectivos, diálogos, narraciones, juegos, explicaciones y demostrando interés por escuchar al interlocutor.

IV Medios y materiales.

4.1. Medios: Visuales.

4.2. Materiales: Pizarras, mesas, fotocopia, colores, tiza mota, lápices, siluetas de dibujos, diversos objetos.

V. Procedimientos metodológicos.

Para que los niños aprendan el trabalenguas se seguirán los procesos siguientes.

5.1. Momento de motivación.

Trabalenguas: La gallina
Una gallina ética pelético
Pelempempética pelada peluda
Pelempempuda, se va a casar
Con un gallo ético pelético
Pelempempitico, pelado peludo
Pelempempudo y van a tener

Lindos pollitos éticos peléticos
Pelempempeticos pelados peludos
Pelempempudos.

- ¿Les gustó la trabalengua?
- ¿De se trata la trabalengua?
- ¿Quien se va casar?
- ¿Con quien se va casar?
- ¿Qué van a tener?

5.2. Momento Básico.

La docente explica a los niños la importancia de los trabalenguas, luego para posteriormente formar grupos. y entrega una silueta de los animales a cada uno de ellos. Luego hacemos un repaso individual con los niños.

5.3. Momento Práctico.

- Los niños realizan una escenificación del trabalenguas en el patio.

5.4. Momento de Evaluación.

- ¿Que aprendimos hoy?
- ¿De que trata el trabalenguas?
- ¿Quienes fueron los personajes del trabalenguas?
- ¿Quienes participaron?
- ¿Como se sintieron?

5.5. Momento de extensión. Dibuja a los personajes del trabalenguas.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE N° 02

I.- Datos Generales

- 1.1. I.E. N : 231 Sector Atahualpa
1.2. Área Curricular : Comunicación Integral
1.3. Tesistas : Diana Edith Peche Gonzales
Diana Lizbeth Mozombite Cabanillas
1.4. Duración : 60 min.

II.- Denominación

Jugando con la rima

III.- Competencia, Capacidad y Actividades

3.1 Competencia.

- 3.1.1. Expresa con espontaneidad sus necesidades sentimientos, deseos, ideas, conocimientos y experiencias comprendiendo los mensajes y apreciando el Lenguaje oral como una forma de comunicación con los demás.

3.2. Capacidad y Actitudes

- 3.2.1. Describe y narra con detalles características y roles de la persona, animales, objetos, lugares, acciones, y situaciones de su entorno inmediato y social

IV.- Medios y Materiales

- 4.1. Medios. Visuales
4.2. Materiales. Tiza, pizarra, frutas, fotocopia, crayolas, lápiz, mota, diversos objetos.

V.- Procedimiento Metodológicos

Para que los niños aprendan la rima se seguirá los diferentes pasos.

5.1 Momentos de motivación.- la docente mostrara frutas

- Rima "las frutas"
La naranja y el melón
Se parecen al limón
El limón y la sandía
Se parecen a mi tía

¿De que trata la rima?

¿Qué frutas?

¿A quien se parece la naranja u el limón?

¿A quien se parece el limón y la sandia?

¿Se comerán estas frutas?

5.2. Momento Básico.

La docente explica la importancia de las rimas, luego repasa con los niños y posteriormente forman grupos y entregan frutas a cada grupo. Posteriormente realizamos un repaso individual- niño- profesora.

5.3. Momento Práctico.

Cada niño crea una rima.

5.4. Momento evaluación.

¿Qué aprendemos hoy?

¿De que trata la rima?

¿Que frutas mencionamos?

¿Que realizamos?

¿Quienes participaron?

¿Como se sentaron?

5.5. Momento de extensión.

Con ayuda de papa y mamá repasar los trabalenguas.

Don Pepito el verdulero

Se cayó en un sombrero

El sombrero se rompió

Don pepito se rió.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE N. 03.

I. Datos generales.

- 1.1. I.E. N° : 231. Sector Atahualpa.
1.2. Área Curricular : Comunicación Integral.
1.3. Tesistas : Diana Edith Peche Gonzales
Diana Lizbeth Mozombite Cabanillas
1.4. Duración : 60´.

II. denominación. "Aprendo una Poesía"

III. competencia, capacidad y actividades.

3.1. Competencia.

- 3.1.2. Describe interpreta los mensajes de diferentes imágenes y textos de su entorno, dando una opinión frente a ellos. Disfruta de la lectura.

3.2. Capacidad y actividades.

- 3.2.1. Comprende y expresa el significado de algunas señales y códigos lingüísticos; a través de diferentes manifestaciones literarias, canciones, poesías, y rimas.

IV. los y Materiales.

- 4.1. Medios: Visuales
4.2. Materiales: títeres disfraces, tiza, mota, fotocopia, colores, lápices, diversos objetos.

V. Procedimientos Metodológicos.

Para que los niños y niñas aprendan la poesía, se seguirán los diferentes procesos.

5.1. Momento de Motivación. Poesía "Semillitas"

Semillita, semillita
Que en el suelo se cayó
Dormidita, dormidito,
En seguida se quedo
Donde está esa dormilona
Un niño pregunto y las
Nubes contestaron una
Planta ya creció

La docente mediante títeres motivo a los niños mediante una poesía.

- ¿Les gusto la poesía?
- ¿De que trata la poesía?
- ¿Quién es la dormilona?
- ¿A dónde cayo la semillita?

5.2. Momento Básico. La docente explica la importancia de la poesía luego realiza un repaso para posteriormente formar grupos donde los niños se disfrazaran según la poesía. Y la practicarán.

5.3. Momento Práctico: Los niños escenificarán la poesía mediante disfraces.

5.4. Momento de Evaluación:

- ¿Que aprendimos hoy?
- ¿Les gusto la poesía?
- ¿Quienes son los personajes de la poesía?
- ¿Quienes participaran?
- ¿Como se sintieron?

5.5. Momento de Extensión.

Con ayuda de papa y mamá, crean y aprenden una poesía.