

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Martínez Bielsa, Paula. *Programa de estimulación del lenguaje oral en el entorno escolar para alumnos multilingües con riesgo de alteraciones en el desarrollo del lenguaje*. Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2025 (Grau en Logopèdia). 57 pàg.

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/325144>

under the terms of the  license.



**Programa de estimulación del lenguaje oral en el
entorno escolar para alumnos multilingües con
riesgo de alteraciones en el desarrollo del lenguaje**

Facultad de Psicología y Logopedia

Grado en Logopedia

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Curso 2024-2025

Autora: Paula Martínez Bielsa

TUTORAS: Melina Aparici Aznar, Alondra Camus Torres

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

Este trabajo se desarrolló como proyecto Aprendizaje y Servicio (ApS) con el objetivo de atender necesidades presentes en una escuela de alta complejidad en la provincia de Barcelona. Para ello se creó e implementó un programa de estimulación bilingüe (español-catalán) basado en el modelo híbrido *Embedded-Explicit*, que integra técnicas tanto funcionales como formales, y en el programa SKILL que fomenta el aprendizaje de las categorías narrativas y optimiza la comprensión de léxico y estructuras sintácticas. El objetivo fue mejorar las habilidades del lenguaje oral a partir de narraciones en 16 alumnos multilingües de Infantil y Primaria con riesgo de alteraciones en el desarrollo del lenguaje. Cada alumno recibió sesiones semanales de 30 minutos durante 10 semanas. La efectividad del programa se midió con una evaluación pretest-postest en la que se analizaron aspectos relacionados con las habilidades narrativas y fonético-fonológicas. Los resultados muestran un efecto de la lengua y la edad, así como mejorías en todas las medidas analizadas. Esto evidencia la necesidad de la figura del logopeda en las escuelas.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio, logopedia, habilidades narrativas, lenguaje oral, alumnos multilingües.

ABSTRACT

This study was developed as a Service Learning (ApS) project with the aim of addressing growing needs for speech therapists in a highly complex school in Barcelona. For this purpose, a bilingual stimulation programme (Spanish-Catalan) was created and implemented based on the hybrid Embedded-Explicit model, which integrates both functional and formal techniques, and on the SKILL programme that promotes the acquisition of narrative skills and optimizes the comprehension of lexical and syntactic structures. The goal was to improve oral language skills through narratives in 16 multilingual students from kindergarten and primary school who are at risk of having language development disorders. Each student received 30-minute weekly sessions for 10 weeks. Pre-tests and post-tests were administered to assess narrative and phonetic-phonological skills and to measure the feasibility of the programme. The results show the effect of language and age, as well as improvements in all analysed measures. This evidences the need for the role of the speech therapist in schools.

Keywords: Service Learning, speech therapist, narrative skills, oral language skills, multilingual students.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
1.1.	Estimulación temprana del lenguaje oral	1
1.2.	Competencia narrativa y lenguaje escrito.....	1
1.3.	Contextos desfavorables para la estimulación del lenguaje oral	3
1.4.	Figura del logopeda en la escuela: características de la intervención logopédica	3
2.	OBJETIVOS.....	5
3.	METODOLOGÍA.....	6
3.1.	Participantes	6
3.2.	Tareas e instrumentos	7
3.2.1.	Instrumentos de selección y evaluación	7
3.2.2.	Modelo de intervención	9
3.3.	Procedimiento.....	10
3.3.1.	Etapas iniciales del proyecto	10
3.3.2.	Fases del proyecto	10
3.3.3.	Estructura de las sesiones de estimulación.....	12
3.4.	Análisis y tratamiento de los resultados.....	15
3.5.	Consideraciones éticas	16
4.	RESULTADOS.....	17
4.1.	Resultados previos a la intervención	17
4.1.1.	Evaluación narrativa	17
4.1.2.	Evaluación fonética-fonológica	18
4.2.	Comparación pre-post intervención	20
4.2.1.	Evaluación narrativa	20
4.2.2.	Evaluación fonética-fonológica	23
5.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	25
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	30
	ANEXOS	33
I.	Modelo de consentimiento informado para las familias, los alumnos y la dirección de la escuela.....	33
II.	Programa de estimulación del lenguaje oral en el entorno escolar para alumnos multilingües con riesgo de alteraciones en el desarrollo del lenguaje	35

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *Estimulación temprana del lenguaje oral*

La relación entre la adquisición de habilidades en las diferentes áreas del lenguaje oral y el consecuente éxito a la hora de desarrollar el lenguaje escrito ha sido avalada por gran cantidad de estudios (Justice y Kaderavek, 2004a, 2004b; Moonsamy y Carouls, 2019; Oosthuizen et al., 2015; Powell, 2018; Terrell y Watson, 2018). De este modo, el lenguaje oral constituye un precursor indispensable para el desarrollo de la lectura y de la escritura y a su vez del éxito académico, social y personal de los alumnos. Tal como Powell (2018) recuerda, son cinco las competencias esenciales para un aprendizaje efectivo del lenguaje escrito: conciencia fonológica, asociación fonema-grafema, vocabulario, comprensión y fluidez lectora. Algunas de estas competencias no son específicas del lenguaje escrito, sino que son compartidas con el lenguaje oral.

En esta línea de trabajo, varios autores (Ayuso et al., 2022; Boix, 2020; Justice y Kaderavek, 2004a; Moonsamy y Carouls, 2019) han señalado la importancia de una instrucción temprana de las competencias del lenguaje oral con la implementación de programas de estimulación al alumnado de infantil y primaria. A pesar de la diversidad de métodos y estrategias que cada autor utiliza en su estudio, todos coinciden en los resultados positivos de su programa en cuanto a mejorar el proceso madurativo de adquisición y desarrollo del lenguaje, además de aumentar la motivación y participación de los alumnos en las actividades lingüísticas.

1.2. *Competencia narrativa y lenguaje escrito*

Autores como Acosta et al. (2012), Acosta et al. (2018), Justice y Kaderavek (2004a; 2004b) y Oosthuizen et al. (2015) señalan en concreto la importancia de la estimulación del discurso narrativo en el ámbito escolar no solo para poder consolidar el sistema lingüístico, sino también para «apoderarse de un recurso que funciona como palanca impulsora del rendimiento académico en general, y de la comprensión lectora en particular» (Acosta et al., 2018, p.41). Desde los 3 años, los niños establecen unas bases narrativas que juegan un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje, ya que el hecho de narrar implica un uso más exigente de competencias léxicas, semánticas y morfosintácticas que son específicas de este tipo de discurso (Jurado, 2023). Acosta et al. (2012) destacan la importancia de su enseñanza ya en edad temprana y lo realzan desde un punto de vista práctico por dos motivos. Primero, porque el discurso narrativo hace de puente entre el lenguaje oral, el discurso dentro del aula y los textos escritos.

Esto sucede gracias a ser un discurso descontextualizado y con mayor complejidad morfosintáctica. Segundo, porque hay una conexión entre el desempeño narrativo y el desarrollo de las habilidades lectoras y de escritura, de forma que la producción narrativa de alumnos de Educación Infantil correlaciona significativamente con su rendimiento lector en el segundo ciclo de Educación Primaria. Además, narrar no solo requiere la integración de las habilidades lingüísticas, sino también de las cognitivas y las sociales.

Es por ello que Acosta et al. (2018), después de estudiar a la población infantil con alteraciones del lenguaje, afirman que la capacidad narrativa oral es también un poderoso indicador y predictor del Trastorno Específico del Lenguaje y del Retraso del Lenguaje, pues estos niños presentan déficits importantes en esta área y no siguen el ritmo de desarrollo típico. Estos investigadores observaron que cuando tienen que expresarse en contextos complejos y narrativos, no suelen ser capaces de contar nada, usan unas pocas oraciones, agrupan secuencias de acciones o las enumeran en torno a un personaje.

En este contexto destaca el programa SKILL (*Supporting Knowledge in Language and Literacy*) propuesto por Gillam y Gillam (2020). Este programa aporta un manual cuidadoso, detallado y basado en evidencia científica para profesores de educación especial y logopedas. El objetivo del programa es mejorar las habilidades narrativas en niños con riesgo de desarrollar dificultades de lectura y escritura o con alteraciones ya presentes. El programa consiste en tres fases donde se trabaja la estructura narrativa y la relación causa-efecto (fase 1), las estrategias para crear un *modelo situacional* (fase 2) y las estrategias para la integración de todo ello en la memoria a largo plazo (fase 3). Además, el programa describe de forma específica cómo llevar a cabo cada sesión y aporta objetivos de trabajo según el curso académico (desde los cursos de preescolar hasta quinto curso de Educación Primaria). Así, no solo se estimula el lenguaje oral, sino que se asientan las bases para el aprendizaje de habilidades fonéticas, semánticas, morfológicas, sintácticas y pragmáticas mediante la narración.

En cuanto a los programas de intervención de la narrativa oral para hispanohablantes, destaca el Plan para la Estimulación del Desarrollo Narrativo (EDEN) (Pavez et al., 2008) que hace uso de procedimientos generales— aquellos que permiten establecer un ambiente terapéutico que facilite el aprendizaje— y específicos— estrategias de estimulación usadas en la intervención—. El programa se estructura en diferentes fases de complejidad creciente: la secuencia de eventos (guiones y secuencias de acciones entorno a un personaje), la adquisición de las categorías formales básicas de la

narración (presentación, episodio y final), el enriquecimiento de la narración (narraciones más complejas) y el relato de experiencias personales.

Con todo, la evidencia apunta a que la intervención específica en habilidades narrativas y, en especial, en la macroestructura del texto, tiene resultados positivos en el desarrollo lingüístico y aprendizaje de los niños (Camus Torres et al., 2020).

1.3. Contextos desfavorables para la estimulación del lenguaje oral

Diversos autores (Moonsamy y Carouls, 2019; Oosthuizen et al., 2015; Terrell y Watson, 2018) han demostrado que los niños¹ provenientes de contextos marginales, pobreza e inmigración acostumbran a tener una menor exposición a contextos lingüísticos, así como una escasa estimulación del lenguaje en el entorno familiar. Además, la lengua oficial de aprendizaje y docencia puede ser una segunda lengua (L2) para los alumnos en cuestión, de modo que aprenden y se desarrollan en una lengua no dominante que no hablan en el entorno familiar, donde la lengua de comunicación (o lenguas) es la lengua primera (L1) del alumno. También cabe apuntar que su acceso a servicios de apoyo logopédico acostumbra a ser limitado, por lo que no pueden recibir las herramientas necesarias para resolver posibles problemáticas relacionadas con este tipo de contexto multilingüe. Con todo, acaba surgiendo una espiral de niveles bajos de lectoescritura y éxito académico, así como dificultades en el lenguaje oral y escrito, que desencadena en una futura situación de desocupación y pobreza.

1.4. Figura del logopeda en la escuela: características de la intervención logopédica

Debido a la situación anteriormente expuesta, en los últimos años los estudios (Acosta et al., 2018; Moonsamy y Carouls, 2019; Oosthuizen et al., 2015; Powell, 2018; Terrell y Watson, 2018) han expuesto la necesidad de la figura del logopeda en la escuela y abogan que es el profesional preferible para apoyar a docentes y mejorar el aprendizaje y el uso del lenguaje de los alumnos, gracias a su conocimiento y experiencia en el campo de la lingüística y del desarrollo del lenguaje.

En cuanto a las intervenciones logopédicas en las escuelas, la *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA, n.d.) informa de que la metodología de trabajo más apropiada es aquella susceptible a ser adaptada y cambiada en función de

¹ Para facilitar la lectura y evitar repeticiones, en este trabajo se utilizará el término "niños" como genérico para referirse a niños y niñas.

diferentes factores; es decir, que la frecuencia de las sesiones, su localización, duración e intensidad habrán de revisarse sistemáticamente y adaptarse según:

- El progreso de los estudiantes y las necesidades variables a lo largo del curso.
- El acceso al currículum académico.
- La necesidad del alumnado de trabajar habilidades que permitan mejorar su funcionamiento académico, social y emocional.
- Las demandas de la escuela, la comunidad y la familia.
- Consideraciones culturales.
- Las decisiones del equipo interprofesional.

De igual manera, la ASHA defiende la aplicación de modelos con apoyo científico (Práctica Basada en la Evidencia, PBE) y anuncia tres componentes que se deben tener en cuenta a la hora de tomar una decisión: evidencia científica externa, experiencia clínica y perspectivas de los usuarios. Aun así, después de una revisión sistemática de varios artículos sobre el efecto de programas de estimulación en educación primaria (Cirrin et al., 2010), la misma ASHA avisa de que no se pueden sacar conclusiones generales sobre qué modelo es preferible aplicar en las escuelas de primaria dadas las particularidades de cada centro, grupos de edad y necesidades comunicativas de los alumnos.

Por lo que se refiere a las características de las intervenciones, la mayoría de los autores (Acosta et al., 2018; Moonsamy y Carouls, 2019; Oosthuizen et al., 2015; Powell, 2018; Terrell y Watson, 2018) han optado por utilizar una frecuencia de una sesión por semana de unos 30-45 minutos a lo largo de un curso escolar. Algunos autores han trabajado en pequeños grupos de alumnos o bien de forma individual; otros han incluido al logopeda dentro del aula apoyando tanto a docentes como alumnado y, por último, otro grupo de investigaciones han decidido combinar el apoyo del logopeda dentro y fuera del aula. Finalmente, hay que decir que la mayoría de las intervenciones citadas se han servido de un procedimiento híbrido de base tanto social como conductista, donde la figura del logopeda guía a los alumnos hacia la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). También usan técnicas tanto formales como funcionales mediante actividades diseñadas acorde con objetivos específicos y en función del nivel afectado.

En cuanto a los modelos de intervención, destaca la perspectiva propuesta por Justice y Kaderavek (2004a, 2004b) llamada *The Embedded-Explicit Model*. En este modelo, la intervención se subdivide en diferentes fases donde se integran un modelo funcional del lenguaje (“*top-down*” o “*embedded approach*”) y un modelo formal (“*bottom-up*” o “*explicit approach*”). El primer tipo de modelo quiere estimular las habilidades del

lenguaje mediante interacciones informales, naturalistas, contextualizadas y significativas (por ejemplo, mediante juegos guiados por adultos con objetos relacionados con la lectoescritura, interacciones con textos escritos dentro de un contexto significativo o lectura de narraciones). Según los autores, este modelo ayuda a los niños a crear una actitud positiva hacia el lenguaje y aumenta su uso para expresarse, socializar y explorar su entorno. Por otro lado, el segundo modelo enfatiza la importancia de una estimulación estructurada de habilidades específicas mediante instrucción directa, secuenciada y, a menudo, descontextualizada (se utilizan estrategias como el modelaje, demostraciones, evocación dirigida y repetición guiada). Estos modelos son especialmente efectivos en casos de riesgo de trastornos del lenguaje o en niños con dificultades ya presentes, dado que necesitan una estimulación repetida con unas estrategias de andamiaje sistemático. Con la combinación de ambas perspectivas se consigue promover una actitud positiva hacia las experiencias de aprendizaje y crear cambios generalizados en el desarrollo de los niños. Más adelante, otros autores como Moonsamy y Carouls (2019) y Oosthuizen et al. (2015) adaptaron el modelo *Embedded-Explicit* en sus propios estudios con resultados satisfactorios.

2. OBJETIVOS

A partir de todo lo expuesto, se ha diseñado el presente estudio con los siguientes objetivos principales:

1. Crear un programa de estimulación para mejorar las habilidades del lenguaje oral a partir del trabajo con narraciones en alumnos de Educación Infantil y Primaria.
2. Implementar el programa en aquellos alumnos que presentan un perfil con riesgo de alteraciones en el desarrollo del lenguaje.
3. Medir la efectividad del programa mediante una evaluación pre y post.

En concreto, a partir del programa de estimulación, se pretende trabajar los siguientes objetivos específicos:

1. Estimular las habilidades fonéticas de discriminación y producción fonética.
2. Estimular las habilidades semánticas de acceso al léxico, repertorio léxico y semántica lexical.
3. Estimular las habilidades de identificación y creación de la macroestructura narrativa.

3. METODOLOGÍA

El método de estudio se basa en un diseño mixto cuasi-experimental con comparación pretest-posttest y sin grupo control. Se analizaron aspectos cuantitativos y cualitativos de los resultados de las evaluaciones a partir de la aplicación de las herramientas *Multilingual Assessment Instrument for narratives* (MAIN) (Gagarina et al., 2019), *Registro Fonológico Inducido* (RFI) (Monfort y Juárez, 1994) y *Evaluación fonológica del habla infantil* (Bosch, 2004).

3.1. Participantes

La muestra final la formaron 16 alumnos multilingües (de español, catalán y algunos también de árabe) matriculados en una escuela de alta complejidad en la provincia de Barcelona.

La selección de aquellos alumnos en posible riesgo de alteraciones en el desarrollo del lenguaje fue realizada por las maestras de Infantil y Primaria mediante el *Protocolo de Observación para Maestros. Dificultades en el Desarrollo del Lenguaje* (Sala et al., n.d.). El protocolo se aplicó a una muestra inicial de 29 alumnos que, según el criterio y observación de las maestras, eran los que presentaban mayores dificultades lingüísticas.

Los criterios de inclusión para la muestra final fueron los siguientes:

- Tener una edad comprendida entre los 3 – y los 10 años.
- Asistir regularmente a la escuela².
- Tener diversas áreas del lenguaje oral afectadas de forma moderada y/o grave (grado 1 y/o 2 según el *Protocolo de Observación para Maestros. Trastorno del Desarrollo del Lenguaje*).
- No estar recibiendo apoyo logopédico externo.
- No tener ningún diagnóstico de trastorno del desarrollo neurológico.

Aplicando los criterios de inclusión, se prescindió de 13 alumnos que no cumplían con los requisitos descritos, establecidos para optimizar las posibilidades de éxito de la intervención con los recursos disponibles, lo que dejó una muestra final de 16 alumnos.

² Debido a las características de la población que asiste a la escuela, el grado de absentismo es alto. Por ello, se consideró un factor relevante en los criterios de selección.

Para realizar el programa de estimulación se formaron dos grupos:

Grupos	N	Media en años; meses (meses)	Rango en meses
Grupo Infantil	7	5;1 (60,6)	53-72
Grupo Primaria	9	7;9 (95,1)	79-114

3.2. Tareas e instrumentos

3.2.1. Instrumentos de selección y evaluación

A continuación, se explican y detallan los tres instrumentos utilizados para realizar la selección y evaluación de la muestra de estudio:

Selección de candidatos. En primer lugar, las maestras usaron el *Protocolo de Observación para Maestros. Dificultades en el Desarrollo del Lenguaje* (Sala et al., n.d.) para hacer una selección de los alumnos candidatos a participar en el estudio. Dicho protocolo fue creado por logopedas del Colegio de Logopedas de Cataluña como estrategia para detectar alumnos con dificultades en el desarrollo del lenguaje en el ámbito educativo. Mediante una evaluación observacional, el maestro marca en una escala del 0 (sin grado de afectación) al 2 (mayor grado de afectación) cuánta afectación observa en diferentes aspectos fonológicos, morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmáticos del lenguaje oral del alumno.

Evaluación de la competencia narrativa. En segundo lugar, se evaluó en los alumnos seleccionados la comprensión del lenguaje oral y su producción con la versión en español y en catalán del *Multilingual Assesement Instrument for Narratives* (MAIN) (Gagarina et al., 2019). Esta herramienta evalúa la narración oral de niños multilingües de 3 a 10 años mediante la narración de historias paralelas que aparecen en secuencias de imágenes. La prueba cuenta con tres modalidades: la de cuento, recuento y cuento modelo. En la modalidad de cuento, el niño debe explicar uno de los cuentos con el apoyo visual de las imágenes y, seguidamente, el evaluador hace las preguntas de comprensión. En la modalidad de recuento, el evaluador explica el cuento, luego lo explica el niño y, por último, el evaluador hace las preguntas de comprensión. En la última modalidad de cuento modelo, el evaluador explica el cuento y, seguidamente, hace las preguntas de comprensión.

Con ello, se evalúan aspectos de producción y de comprensión mediante un puntaje de 0 a 1, siendo 0 ausencia de respuesta/respuesta incorrecta y 1 respuesta correcta. Los aspectos de producción que se evalúan corresponden a las siguientes categorías

macroestructurales y tienen las siguientes puntuaciones máximas (para consultar en detalle el sistema de puntuaje del MAIN, véase Gagarina et al.,2019):

- Estructura del cuento: puntuación máxima de 17 puntos.
- Complejidad estructural: puntuación máxima de 4 puntos.
- Términos de Estado Interno (TEI): esta categoría se puntúa según el número total de tokens producidos, por lo que no hay una puntuación máxima.

Por último, la evaluación de la comprensión se realiza a partir de las respuestas a las preguntas de comprensión y tiene una puntuación máxima de 10 puntos.

Para este trabajo se usó la modalidad de recontado y se trabajó con dos historias comparables, la historia del ‘perro/gos’ y la del ‘gato/gat’. A cada alumno se le administraron ambas historias, una en catalán y la otra en castellano, con una semana de diferencia. Para la post-evaluación, se usaron las mismas historias, pero se intercambiaron las lenguas de administración con respecto a la pre-evaluación. Finalmente, se evaluaron todas las categorías macroestructurales.

Evaluación de la fonética y la fonología. Por otro lado, se emplearon en los mismos alumnos las pruebas del *Registro Fonológico Inducido* (RFI) (Monfort y Juárez, 1994) para evaluar la fonética y fonología del español y de la *Evaluación fonológica del habla infantil* (Bosch, 2004) para la evaluación fonética y fonológica del catalán. Para ello, se decidió utilizar una selección de ítems del RFI en función del curso escolar del alumno: ítems 1-33 en I4 y I5, ítems 20-57 en 1º y 2º, ítems 34-57 en 3º y 4º. Finalmente, se usaron cinco ítems de la *Evaluación fonológica del habla infantil* relativos a aquellos fonemas propios del catalán y no del español. Ambas pruebas evalúan la producción en expresión inducida o, en caso de que el alumno no logre evocar el término correspondiente, en repetición. Cabe decir que se decidió utilizar el RFI para la evaluación fonológica en español gracias a su practicidad y facilidad de administración. Aun así, se empleó una selección específica de ítems debido a la extensión de la prueba original. Por otro lado, dado que el presente trabajo está basado en una evaluación e intervención bilingües y que el RFI solo evalúa la fonología del español, se usó una selección de ítems de la *Evaluación fonológica del habla infantil* para evaluar los fonemas del catalán no compartidos con el castellano; estos son: /z/, /ʃ/, /ʒ/, /dʒ/, /nk/. Estas pruebas permiten el análisis del repertorio fonético y la caracterización de los procesos a nivel fonológico, considerando procesos sustitutorios, estructurales y asimilatorios (Bosch, 1983).

3.2.2. Modelo de intervención

El objetivo principal del presente trabajo es diseñar e implementar un programa de estimulación con el que trabajar habilidades específicas a partir de narraciones. Así pues, se diseñó el programa de estimulación en base al modelo *Embedded-Explicit* de Justice y Kaderavek (2004) y a las teorías de base social y conductista.

Tal como se ha explicado anteriormente, el modelo *Embedded-Explicit* intenta integrar procedimientos y técnicas de trabajo funcional con otras de carácter más formal. El primero lo hace mediante interacciones informales, naturalistas, contextualizadas y significativas para la estimulación, mientras que el segundo es a partir de la instrucción directa, secuenciada y descontextualizada de habilidades específicas del lenguaje.

De este modo, la **primera parte de las sesiones** se dedicó a trabajar la lectura conjunta de un cuento para fomentar el aprendizaje de las categorías narrativas y optimizar la comprensión del léxico autónomo y estructuras sintácticas. La lectura conjunta siguió y adaptó las directrices descritas en el programa SKILL (*Supporting Knowledge in Language and Literacy*) (Gillam y Gillam, 2020) de la siguiente manera: se usaron tres de los cuentos propuestos en el programa (*La señorita Nelson*, *El pingüino Taky* y *Una seta bajo la lluvia*), se siguieron las unidades didácticas relacionadas con la comprensión de estos cuentos y se trabajó con seis elementos de la gramática de la historia (EGH)— personaje, escenario, objetivo, intento, resultado y final— a través de preguntas específicas del programa, apoyo visual y estrategias de facilitación (véanse Anexos).

En la **segunda parte de las sesiones**, se usó el enfoque formal del que habla el modelo *Embedded-Explicit* para trabajar habilidades específicas del lenguaje. En este caso, en cada sesión se trabajó una dimensión del lenguaje— fonética-fonología, semántica o morfosintaxis— mediante actividades diseñadas acorde a unos objetivos específicos (véase Tabla 1 en el siguiente apartado). Estos objetivos se establecieron en función de las áreas del lenguaje que presentaban mayores déficits, según habían observado las maestras en la prueba de cribaje. En cuanto a las estrategias de facilitación usadas durante la sesión, se siguieron las usadas en el programa SKILL y en Acosta et al. (2012): modelado, expansión y repetición, extensión, encadenamiento de preguntas, inducción, poner en duda, corrección y respuesta falsa.

Finalmente, la **sesión de cierre** se basó en fundamentos del programa EDEN (Pavez et al., 2008); en concreto, en la primera fase del programa donde se trabajan guiones y secuencias de acciones entorno a un personaje. El contenido de la sesión correspondió a unas secuencias de eventos previamente estimuladas en sesiones anteriores, pero se centró en los atributos de los personajes y en acciones específicas. Las actividades de

la sesión se diseñaron de forma que los alumnos pudieran representar a los personajes y las acciones, ordenar la secuencia de eventos de forma lógica con apoyo visual y verbalizar el guion completo. De este modo, el conocimiento que los alumnos tenían de las secuencias de eventos se usó para añadir nuevos elementos a sus relatos.

3.3. Procedimiento

3.3.1. Etapa inicial del proyecto

En primer lugar, el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se desarrolló como proyecto aprendizaje y servicio (ApS) con el objetivo de atender necesidades presentes en una escuela de alta complejidad en la provincia de Barcelona. El ApS es una propuesta educativa desarrollada para ofrecer un servicio a la comunidad a la vez que se fomenta el aprendizaje académico. Su metodología combina la detección de necesidades reales, y las actividades de servicio para transformarlas, con el aprendizaje de competencias, contenido y valores por parte de los participantes (Avilés et al., 2020; Grupo ApS, 2014).

Para dar inicio al proyecto se contactó con la escuela de referencia y se le propuso realizar con ellos, además de las prácticas de la asignatura de 4º curso de Logopedia *Llenguatge en Entorns Multilingües i Multiculturals*, el presente TFG. Esto permitió atender a una necesidad real del entorno: proporcionar atención logopédica a alumnos de Educación Infantil y Primaria mientras se encontraban a la espera de una derivación por vías establecidas o con imposibilidad de intervención debido a la falta de recursos socioeconómicos.

A continuación, se hizo una reunión con las estudiantes de la mencionada asignatura participantes, las profesoras de la asignatura y coordinadoras del TFG y con la directora de la escuela para establecer objetivos comunes, definir las características de los alumnos y del entorno, así como las necesidades específicas, y precisar las fases de la intervención. Posteriormente y antes de iniciar el servicio, las participantes se desplazaron a la escuela para conocer las instalaciones y a las maestras. Seguidamente, se iniciaron las sesiones de evaluación y estimulación.

3.3.2. Fases del proyecto

El proyecto se realizó en un periodo de 17 semanas en las que se incluyeron la pre-evaluación, el trabajo de estimulación y la post-evaluación. De esta forma, el programa quedó dividido en 4 fases:

- **Fase 1:** durante las semanas 1-3, las maestras hicieron una selección de los alumnos que formaron parte de la muestra inicial del estudio. Después, tras

aplicar los criterios de inclusión mencionados anteriormente, se estableció una muestra final de 16 alumnos con los que se realizaron dos sesiones iniciales para hacer una primera observación de las dificultades presentes y crear un vínculo de confianza mediante juegos y actividades lúdicas.

- **Fase 2:** durante las semanas 4-6, tanto los familiares como la dirección de la escuela firmaron consentimientos informados (consultar Anexo nº2) y se evaluó a los alumnos con los instrumentos seleccionados, tal como se menciona en la sección 3.2.1. En cuanto a la evaluación fonético-fonológica del catalán, cabe decir que el estado de cansancio de los alumnos obligó a las evaluadoras a dar el máximo nivel de ayuda y evaluar su producción en catalán mediante repetición— que no mediante inducción, tal como se hizo en el posttest—, siguiendo las indicaciones del protocolo de evaluación (Bosch, 2004).

Se tomaron grabaciones de audio durante las evaluaciones para ser transcritas y analizadas posteriormente. Para asegurar una mayor precisión en la transcripción, una profesional nativa de español transcribió la muestra del MAIN en español, y otra nativa de catalán hizo lo propio con la muestra en catalán. Para el análisis de la prueba fonética-fonológica, la autora del trabajo transcribió las muestras de habla tanto del español como del catalán.

A continuación, se analizaron y puntuaron los aspectos objeto de análisis de cada narración del modo explicado en la sección 3.2.1., así como los aspectos fonético-fonológico considerando procesos sustitutorios, estructurales y asimilatorios (Bosch, 1983). Todas las puntuaciones se recogieron en dos matrices de datos (una para el análisis de las narraciones y otra para el análisis de la fonética y la fonología) para poder realizar el posterior análisis estadístico.

- **Fase 3:** en las siguientes semanas 7-16, se diseñaron las sesiones que componen el programa de estimulación y se aplicaron a la muestra final de alumnos (consultar Anexo nº3). Se implementó un total de 10 sesiones de 30 minutos cada una donde se trabajó en las dos lenguas oficiales de la escuela (catalán y castellano).
- **Fase 4:** en la semana 17, se hizo una post-evaluación de las habilidades trabajadas utilizando los mismos instrumentos que en la fase 2. Para la administración del MAIN, se usaron las mismas historias, pero se intercambiaron las lenguas de administración con respecto a la pre-evaluación. Tanto la transcripción como la recogida y puntuación de los datos siguió el mismo procedimiento que en la anterior fase 2.

Las fases 1 y 2 las implementaron dos estudiantes de prácticas de la mencionada asignatura de 4º curso de Logopedia. La fase 3 fue realizada por las mismas alumnas junto con la autora del trabajo y, por último, la fase 4 la implementó la autora del trabajo y una docente (logopeda) del mismo grado universitario.

Para la implementación de las tres primeras fases, la frecuencia de asistencia a la escuela fue de 2 veces por semana durante 2 horas, de forma que todos los alumnos de la muestra pudiesen ser evaluados y recibir sesiones 1 vez por semana. Las sesiones de estimulación del lenguaje tuvieron una duración de 30 minutos y se realizaron en parejas de alumnos del mismo curso académico.

3.3.3. Estructura de las sesiones de estimulación

Las investigadoras trabajaron conjuntamente con la pareja de alumnos en una sala de refuerzo disponible en la escuela. Las sesiones se estructuraron en tres partes³: la primera y la segunda parte se realizó en español, mientras que la última se hizo tanto en español como en catalán:

- 1) Durante los primeros 10-12 minutos de las sesiones, se realizó la lectura conjunta del cuento en la que las investigadoras debían leer una parte de este a los alumnos. Se decidió dividir su lectura en tres sesiones de forma que se pudiesen trabajar las diferentes partes de la narración (introducción, nudo y desenlace) con mayor profundidad en sesiones diferenciadas, así como las categorías narrativas de personaje, escenario, objetivo, intento, resultado y final.
- 2) Luego, se hicieron una serie de preguntas de comprensión relacionadas con las categorías narrativas trabajadas en dicha sesión y con lo sucedido en la historia siguiendo las pautas del programa SKILL (Gillam y Gillam, 2020).
- 3) Finalmente, en los últimos 15 minutos de cada sesión, se implementó una actividad específica para trabajar diferentes áreas del lenguaje –fonología, semántica o morfosintaxis– haciendo uso del vocabulario de la narración.

³ La última sesión de estimulación se estructuró de forma diferente al resto y siguió los fundamentos del programa EDEN (Pavez et al., 2008), tal como se explica en la sección 3.2.2. *Modelo de intervención.*

En la siguiente Tabla 1 se resumen los objetivos de cada sesión de estimulación, así como las actividades que se implementaron (véase Anexo nº3 para consultar la programación específica y detallada de cada sesión):

Tabla 1. Resumen de objetivos y actividades específicas para las sesiones de estimulación del lenguaje oral.

SESIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
1	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos de personaje y escenario en un cuento. • Optimizar la comprensión de léxico autónomo y de estructuras sintácticas. • Aumentar el léxico receptivo y expresivo de las emociones. • Mejorar el acceso al léxico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura conjunta del cuento <i>La señorita Nelson</i>. • Preguntas de comprensión. • Actividad de evocación léxica.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos de objetivo e intento en un cuento. • Optimizar la comprensión de léxico autónomo y de estructuras sintácticas. • Mejorar la discriminación fonética de /s/ y /θ/ a inicio, mitad y final de palabra. • Favorecer la correcta producción fonética de /s/ y /θ/. • Reforzar el léxico de las emociones trabajado en la sesión 01. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura conjunta del cuento <i>La señorita Nelson</i>. • Preguntas de comprensión. • Actividad de discriminación fonética.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos de resultado y final en un cuento. • Optimizar la comprensión de léxico autónomo y de estructuras sintácticas. • Aumentar el léxico de alta frecuencia. • Identificar términos asociados en categorías semánticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura conjunta del cuento <i>La señorita Nelson</i>. • Preguntas de comprensión. • Actividad de semántica lexical: encuentra al intruso.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos de personaje y escenario en un cuento. • Optimizar la comprensión de léxico autónomo y de estructuras sintácticas. • Aumentar el léxico receptivo y expresivo. • Mejorar el acceso al léxico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura conjunta del cuento <i>El pingüino Taky</i>. • Preguntas de comprensión. • Actividad de léxico: cada oveja con su pareja.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos de objetivo e intento en un cuento. • Optimizar la comprensión de léxico autónomo y de estructuras sintácticas. • Mejorar la atención y discriminación fonética de /s/ y /θ/ a inicio, mitad y final de palabra. • Favorecer la correcta producción fonética de /s/ y /θ/. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura conjunta del cuento <i>El pingüino Taky</i>. • Preguntas de comprensión. • Actividad de atención y discriminación fonológica: la serpiente y el zorro.

6	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos de resultado y final en un cuento. • Optimizar la comprensión de léxico autónomo y de estructuras sintácticas. • Mejorar el acceso al léxico. • Incrementar el léxico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura conjunta del cuento <i>El pingüino Taky</i>. • Preguntas de comprensión. • Actividad de léxico: ¿Quién es quién?
7	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos de personaje y escenario en un cuento. • Optimizar la comprensión de léxico autónomo y de estructuras sintácticas. • Fomentar la comprensión de la estructura cronológica del discurso. • Fomentar la comprensión de los elementos cohesivos <i>primero, segundo, luego y, por último</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura conjunta del cuento <i>Una seta bajo la lluvia</i>. • Preguntas de comprensión. • Actividad de morfosintaxis (I): ordena la secuencia.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos de objetivo e intento en un cuento. • Optimizar la comprensión de léxico autónomo y de estructuras sintácticas. • Aumentar la complejidad estructural de las frases. • Fomentar el uso de un discurso estructurado cronológicamente. • Fomentar el uso de los elementos cohesivos <i>primero, segundo, luego y, por último</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura conjunta del cuento <i>Una seta bajo la lluvia</i>. • Preguntas de comprensión. • Actividad de morfosintaxis (II): explica la secuencia.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos de resultado y final en un cuento. • Optimizar la comprensión de léxico autónomo y de estructuras sintácticas. • Fomentar la consciencia fonológica a nivel de sílaba. • Aumentar la capacidad para analizar silábicamente las palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura conjunta del cuento <i>Una seta bajo la lluvia</i>. • Preguntas de comprensión. • Actividad de consciencia fonológica: ¡A contar!
10	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la capacidad para representar, ordenar y verbalizar secuencias lógicas de acciones. • Fomentar el uso de un discurso estructurado cronológicamente. • Promover el uso de los marcadores discursivos <i>primero, segundo y por último</i> en los alumnos de infantil y <i>primero, segundo, luego y por último</i> en los alumnos de primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja a los personajes. • Representa la secuencia. • Ordena y verbaliza.

3.4. Análisis y tratamiento de los resultados

Una vez acabada la fase 4 del programa, siguió el proceso de puntuación de los aspectos evaluados y el análisis estadístico de los datos correspondientes a las evaluaciones pre-intervención y post-intervención. Seguidamente, se hizo la comparativa entre ambos conjuntos de datos.

En primer lugar, se analizó la muestra total y, posteriormente, se realizó una segmentación por grupos de edad (grupo Infantil y grupo de Primaria). Por un lado, para valorar las habilidades de comprensión y producción oral se analizaron las narraciones obtenidas con el MAIN (Gagarina et al., 2019) en español y en catalán y se obtuvieron los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, rango) de las distintas categorías analizadas para cada lengua. Por el otro, se analizaron las grabaciones de voz obtenidas con el RFI (Monfort y Juárez, 1994) y la *Evaluación fonológica del habla infantil* (Bosch, 2004) y se realizó una descripción de los hallazgos más importantes en relación con el número de procesos sustitutorios, estructurales y asimilatorios (Bosch, 1983) por grupo de edad (Infantil y Primaria).

Finalmente, se realizaron pruebas estadísticas para comparar los resultados de las evaluaciones pre-post y examinar las similitudes y diferencias presentes. En concreto, se aplicaron pruebas t de Student, ya fuese para muestras relacionadas o independientes, según lo requiriera la naturaleza de los datos. El nivel de significación estadística se estableció en $p \leq .05$. Todos los análisis fueron realizados mediante el software IBM SPSS Statistics, versión 30.

Cabe apuntar que, para poder hacer un análisis adecuado de los resultados, se hicieron algunas modificaciones en el número de alumnos que formaban parte de la muestra por diferentes motivos. Primero, se descartó de la comparativa en catalán a aquellos alumnos que realizaron la narración del MAIN en una lengua que no tocaba (i.e. en español en lugar de en catalán) tanto en el pretest como en el posttest. Por lo tanto, en estos alumnos solo se comparó el rendimiento que obtuvieron en español previo y posterior a la intervención. Segundo, se encontró una falta de datos (*missing data*) en los resultados del pretest del MAIN en español y en catalán. Esto sucedió en la parte de comprensión, puesto que hubo preguntas que en algunos casos no se formularon durante la evaluación. Dichos casos se excluyeron de la muestra. De forma similar, se encontró una falta de datos en el pretest de la fonética y la fonología, ya que cinco de los alumnos no pudieron ser evaluados. En este caso, se descartó a dichos alumnos de la comparativa pre-post, lo que dejó la muestra con un número de 5 alumnos en el grupo de Infantil y 6 en el de Primaria para la evaluación de la fonética y la fonología.

3.5. Consideraciones éticas

En consonancia con el código deontológico del Colegio de Logopedas de Cataluña (CLC, 2023) se tuvo en cuenta lo siguiente:

- 2.5. Los logopedas tienen que velar porque no se produzca ninguna discriminación [...].
- 4.1.1. Los logopedas tienen que velar por la efectividad de la práctica logopédica. [...] la formación continuada es un deber profesional de los logopedas durante su vida profesional.
- 5.1.1. Los logopedas tienen que actuar de forma diligente y en beneficio de la persona atendida.
- 5.1.10. A la hora de atender las personas que hablan una lengua diferente a la del logopeda o en el caso de las personas multilingües, se tiene que tomar una decisión compartida con el usuario o la familia sobre la lengua que se usará en la intervención, garantizando los derechos lingüísticos de la persona atendida y teniendo en cuenta lo que aquel momento vital requiere.
- 5.3.8. Los logopedas tienen que obtener el consentimiento informado escrito de la persona atendida para la grabación de datos en cualquier formato (video, audio, fotografía, etc.) con fines docentes o de investigación.
- 5.5.3. Los logopedas tienen el deber de mantener la confidencialidad de los datos de la persona atendida.
- 7.1. Los logopedas colaborarán con otros profesionales o equipos con el objetivo de obtener un beneficio para las personas tratadas.
- 8.2.1. Los logopedas tienen que velar por la veracidad de los datos recogidos en el transcurso de la investigación.
- 8.2.2. Los logopedas tienen que respetar la propiedad intelectual y evitar el plagio de trabajos otros autores. Hay que citar el origen de estos datos si se utilizan.
- 8.2.6. Los logopedas tienen que mantener el anonimato de los participantes en la investigación siempre que la metodología empleada lo permita. Solo se podrá hacer uso de sus datos personales si han dado un consentimiento explícito.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados previos a la intervención relativos a la evaluación narrativa y la evaluación fonética-fonológica, así como los resultados del análisis comparativo entre el pre y el post.

4.1. Resultados previos a la intervención

4.1.1. Evaluación narrativa

Se analizó la muestra por grupos (Infantil y Primaria) en catalán y en español y la muestra total también en ambas lenguas. Se obtuvieron los estadísticos descriptivos para los siguientes aspectos recogidos en las Tablas 2 y 3: estructura narrativa, complejidad estructural, Términos de Estado Interno (TEI) y preguntas de comprensión.

Tal como se explica en el apartado 3.4., se excluyeron sujetos de la muestra por presentar falta de datos, ya fuese porque el sujeto hizo la narración en español en lugar de en catalán o porque no se aplicaron todas las preguntas de comprensión.

Resultados por grupos de edad: los resultados muestran un efecto de la edad en todos los aspectos analizados, lo cual indica que la prueba utilizada es sensible a las diferencias en rendimiento entre edades en alumnos con perfiles de riesgo de presentar alteraciones del lenguaje. Hay diferencias significativas entre los grupos de Infantil y Primaria, siendo el segundo el que mejor rendimiento obtuvo en ambas lenguas en estructura narrativa (catalán $t(10)=-4.52$, $p < .001$, español $t(10)=-6.92$, $p < .001$), complejidad estructural (catalán $t(10)=-2.42$, $p = .018$, español $t(10)=-3.59$, $p = .002$), TEI (catalán $t(10)=-3.59$, $p = .002$, español $t(10)=-4.87$, $p < .001$) y comprensión (catalán $t(6)=-2.76$, $p = .017$, español $t(6)=-3.78$, $p = .005$).

Tabla 2. Resultados de la evaluación narrativa *pre-intervención* en catalán y en español de los grupos de Infantil y Primaria.

Categoría narrativa	Grupo	N	CATALÁN		ESPAÑOL	
			Media	DE	Media	DE
Estructura narrativa	INF	5	2,20	2,58	3,00	1,58
	PRI	7	7,86	1,77	9,71	1,70
Complejidad estructural	INF	5	0,80	1,30	0,60	0,89
	PRI	7	3,43	2,15	3,86	1,86
TEI	INF	5	1,00	1,41	1,20	1,30
	PRI	7	5,14	2,27	8,00	2,89
Preguntas de comprensión	INF	3	4,00	4,58	6,33	2,08
	PRI	5	9,40	0,54	9,80	0,45

Nota. INF: Infantil; PRI: Primaria; DE: desviación estándar.

Resultados del conjunto de la muestra: se observaron diferencias significativas en el rendimiento en la estructura narrativa entre las narraciones en catalán y en español, $t(11) = -1.91$, $p = .042$, con un intervalo de confianza del 95% para la diferencia de medias entre $[-2.37, 0.12]$. Los participantes obtuvieron un mejor rendimiento en español ($M = 6.92$, $DE = 3.80$) que en catalán ($M = 5.50$, $DE = 3.56$). No obstante, no se observaron diferencias significativas entre lenguas en el rendimiento en complejidad estructural ($t(11) = -2.33$, $p = .410$), TEI ($t(11) = -1.67$, $p = .061$) ni en comprensión ($t(8) = -1.386$, $p = .104$).

Tabla 3. Resultados de la evaluación narrativa *pre-intervención* en catalán y en español del conjunto de la muestra.

Categoría narrativa	N	Idioma	Media	DE	Máx	Mín
Estructura narrativa	12	CAT	5,50	3,55	11	0
	16	ESP	6,88	3,60	12	1
Complejidad estructural	12	CAT	2,33	2,22	6	0
	16	ESP	2,44	2,06	5	0
TEI	12	CAT	3,42	2,84	8	0
	16	ESP	4,56	3,76	14	0
Preguntas de comprensión	11	CAT	7,45	3,17	10	0
	13	ESP	7,08	3,15	10	1

Nota. CAT: catalán; ESP: español; DE: desviación estándar.

4.1.2. Evaluación fonética-fonológica

Para el análisis de la evaluación fonética-fonológica, se analizó el repertorio fonético de la muestra por grupos de edad (Infantil y Primaria) y se obtuvieron los recuentos de los procesos de simplificación producidos por los alumnos siguiendo a Bosch (1983). En la Tabla 4 se caracteriza la producción fonética-fonológica de cada alumno y en la Tabla 8 se recoge el número total de procesos de simplificación producidos por los grupos de Infantil y Primaria, así como los máximos y los mínimos antes y después de la intervención.

Tabla 4. Caracterización fonética y fonológica de los alumnos *pre-intervención*.

Grupo	Alumno/a	Fonética	Procesos de simplificación fonológica (PSF)		
		Fonemas ausentes	Sustitutorios	Estructurales	Asimilatorios
Infantil	I4RA		1	0	1
	I4SD	ɲ, ʒ, z	9	2	1
	I4ME		8	6	1
	I4AE		2	2	1
	I5MD	θ	7	1	0
Primaria	1RFX	r, s	8	2	0
	1RAG	ɲ, r, r̄, ʃ, dʒ	16	3	1
	2NMD	θ, dʒ	10	0	0
	2NAJ	θ, dʒ	3	0	0
	3RAS	ɲ	12	4	3
	4THA		9	0	0

Fonética: en Infantil (N= 5) se observó que uno de los alumnos presentó ausencia de la consonante nasal palatal [ɲ] en la producción en español y de las fricativas sonoras [ʒ] y [z], mientras que otro de los alumnos no produjo la fricativa interdental [θ].

En Primaria (N= 6), se observaron casos con ausencia de las consonantes vibrantes simple [r] y múltiple [r̄], de la fricativa interdental [θ] y de la nasal palatal [ɲ] en la producción en español. Para el catalán, tres de los alumnos no produjeron la africada post-alveolar sonora [dʒ] y uno de ellos tampoco produjo la fricativa palatal sorda [ʃ]. De entre ellos, destaca el alumno 1RAG con ausencia de varios sonidos en sus producciones: [ɲ], [r], [r̄], [ʃ] y [dʒ].

Fonología: los procesos **sustitutorios** fueron los más frecuentes en los alumnos de Infantil (27 en total), especialmente las estridencias (9 casos) y la protrusión de la lengua (6 casos). Los procesos **estructurales** fueron los segundos más frecuentes (11 en total), entre los que destacaron las omisiones de ataque silábico (4 casos) y las omisiones de consonantes finales o codas (4 casos). Finalmente, las **asimilaciones** fueron los procesos menos frecuentes en estos alumnos (4 en total), siendo las asimilaciones nasales y las de vocales las más observadas.

En los alumnos de Primaria, los procesos **sustitutorios** no solo fueron los más observados, sino que también superaron en número al grupo de Infantil (58 en total). Las estridencias y la lateralización de vibrantes fueron las que más se produjeron (9 casos), seguidas de la omisión de [r] (8 casos) y la protrusión de la lengua (8 casos). Por otro lado, igual que en el grupo de Infantil, los procesos **estructurales** fueron los

segundos más producidos (9 en total). Destaca la omisión de consonantes intervocálicas (3 casos), así como la omisión de consonantes finales (2 casos). Por último, las **asimilaciones** fueron las menos producidas (4 en total) y la mitad de ellas fueron asimilaciones nasales y de vocales.

Cabe decir que en la muestra sobresalen dos alumnos del grupo de Primaria que presentan más procesos fonológicos que el resto. Se recontó un total de 20 procesos (16 sustitutorios, 3 estructurales y 1 asimilación) en el alumno 1RAG, en cuyas producciones también se observó una ausencia de varios sonidos, así como un total de 19 procesos (12 sustitutorios, 4 estructurales y 3 asimilaciones) en 3RAS.

Siguiendo los datos de Bosch (1983), estos resultados sitúan a gran parte de los alumnos de Infantil y de Primaria en riesgo de presentar dificultades en el desarrollo de la fonética y la fonología (a excepción del alumno de Infantil I4RA, quien únicamente presentó 1 proceso sustitutorio).

4.2. Comparación pre-post intervención

4.2.1. Evaluación narrativa

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de los resultados de la evaluación post intervención para las categorías narrativas objeto de estudio. La Tabla 5 recoge los resultados de la muestra por grupos (Infantil y Primaria) en catalán y en español y Tabla 6 recoge los resultados de la muestra total también en ambas lenguas.

Tabla 5. Resultados de la evaluación narrativa **post-intervención** en catalán y en español de los grupos de Infantil y Primaria.

Categoría narrativa	Grupo	CATALÁN			ESPAÑOL		
		N	Media	DE	N	Media	DE
Estructura narrativa	INF	5	4,20	5,40	7	5,14	4,02
	PRI	6	9,83	1,94	9	9,89	1,76
Complejidad estructural	INF	5	1,2	1,6	7	1,57	1,51
	PRI	6	3,33	2,58	9	3,67	1,58
TEI	INF	5	3,2	5,21	7	2,71	2,81
	PRI	6	7,17	1,72	9	7,11	2,03
Preguntas de comprensión	INF	7	7,57	1,40	7	6,57	1,51
	PRI	8	9,63	1,06	9	9,00	1,00

Nota: INF: Infantil; PRI: Primaria. DE: desviación estándar.

Tabla 6. Resultados de la evaluación narrativa **post-intervención** en catalán y en español de la muestra total.

Categoría narrativa	N	Lengua	Media	DE	Máx	Mín
Estructura narrativa	11	CAT	7,27	4,69	13	0
	16	ESP	7,81	3,75	12	1
Complejidad estructural	11	CAT	2,36	2,38	8	0
	16	ESP	2,75	1,84	6	0
TEI	16	CAT	5,19	3,23	11	0
	11	ESP	5,36	4,08	12	0
Preguntas de comprensión	15	CAT	8,67	1,59	10	6
	16	ESP	7,94	1,73	10	5

Nota: CAT: catalán; ESP: español. DE: desviación estándar.

Seguidamente, se compararon estos resultados con aquellos obtenidos en el pretest. En este caso es importante recordar que el número de alumnos en la muestra fue mayor al obtener los estadísticos descriptivos del posttest que a la hora de hacer el análisis comparativo de los resultados pre-post. Esto ocurrió porque los casos con datos incompletos (*missing data*) fueron excluidos del análisis comparativo, lo que redujo el número de alumnos de la muestra.

Resultados por grupos de edad: se comparó el rendimiento entre las narraciones pre y post de ambos grupos. En primer lugar, los resultados en el grupo de Infantil muestran diferencias significativas entre las narraciones pre y post en comprensión en español ($t(6)=-2.24$, $p=.038$). Sin embargo, si bien todas las puntuaciones aumentaron en el post en ambas lenguas, no se observaron diferencias significativas entre las narraciones pre y post en el resto de los aspectos analizados: estructura narrativa, complejidad estructural, TEI y comprensión en catalán.

En segundo lugar, en el grupo de Primaria no hubo diferencias significativas entre narraciones pre y post en ninguno de los aspectos analizados. No obstante, se observó una tendencia hacia la significación estadística para los TEI en catalán ($p=.055$) y un aumento en las puntuaciones para la estructura narrativa en ambas lenguas, los TEI en catalán y la comprensión en catalán.

Resultados del conjunto de la muestra: se observaron diferencias significativas entre las narraciones pre y post del conjunto de la muestra en TEI (catalán $t(8)=-2.14$, $p=.033$) y comprensión (catalán $t(10)=-1.99$, $p=.037$). Por otra parte, en el resto de las categorías analizadas no se vieron cambios significativos, aunque sí hubo un aumento en las puntuaciones respecto al pretest en la estructura narrativa en catalán y en español y en la complejidad estructural, TEI y comprensión en español.

En este caso, destaca la trayectoria del alumno de Infantil I4RA, quien mejoró en gran medida sus puntuaciones en todos los aspectos en ambas lenguas. A continuación, se presentan las narraciones en español de dicho alumno, junto con las respuestas de comprensión y las puntuaciones en todos los aspectos macroestructurales con el objetivo de ejemplificar tanto su mejoría individual, como el modo de puntuación utilizado (para consultar en detalle el sistema de puntuaje del MAIN, véase Gagarina et al., 2019).

I4RA: recounted cuento 'perro' pre-intervención

<i>Ha visto un un perro, y es verd, y va saltar y un nen tiene un globo y respes va chocar. Esta muy bros? Y el nen qui... 'ah mi globo', y lo das la chicha al perro alchicha y va a agarrar a su globo y está molt content.</i>
Estructura narrativa (A): A4, A5, A10, A11, A15 = 5/17
Complejidad estructural (B): <i>ir</i> = 1/4
TEI (C): <i>visto, content</i> = 2
Comprensión (D) = 8/10 D1. <i>Porque vol atrapar.</i> D2. <i>Muy arrabios.</i> D3. <i>Porque que vol atrapar.</i> D4. <i>Porque vol atrapar trapar su globo.</i> D5. <i>Content.</i> D6. <i>Porque le canta su globo.</i> D7. <i>Porque lo ha deixat.</i> D8. <i>Estará trist.</i> D9. - D10. <i>Sí.</i> = 0

I4RA: recounted cuento 'gato' post-intervención

<i>Un día, un gatito que vio una mariposa amarilla. Al comenzar todo, la quería / la quería atrapar y se se tiró las ramas, se hizo daño y el niño se le ha escapado la pelota y estaba rod-lodando la pelota. Y el gatito va a comer un pez. Y el niño estaba agarrando un pelota y estaba feliz porque agarró su pelota en el mar. Y el gatito está content, contento porque ha agarrado un pez.</i>
Estructura narrativa (A): A1, A2, A3, A4, A6, A9, A10, A11, A14, A15, A16 = 11/17
Complejidad estructural (B): OI, IR, IR = 3/4
TEI (C): <i>vio, quería, quería, daño, feliz, contento</i> = 5
Comprensión (D)= 7/10 D1. <i>Porque quería atrapar la mariposa.</i> D2. <i>Mal.</i> D3. <i>Porque porque saltó las ramas.</i> D4. <i>Porque quería agarrar su pelota.</i> D5. <i>Bien.</i> D6. <i>Porque agarró su pelota.</i> D7. <i>Porque porque el gatito quería comer pez.</i> D8. <i>Feliz</i> = 0

D9. Porque querían ser amigos = 0
D10. Sí, porque quería ser amigos = 0

4.2.2. Evaluación fonética-fonológica

Igual que para el análisis del pretest, se analizó el repertorio fonético-fonológico siguiendo a Bosch (1983). La Tabla 7 caracteriza la producción post-intervención de cada alumno y la Tabla 8 recoge el número total de procesos de simplificación producidos por los grupos de Infantil y Primaria, así como los máximos y los mínimos antes y después de la intervención.

Tabla 7. Caracterización fonética y fonológica de los alumnos *post-intervención*.

Grupo	Alumno/a	Fonética	Procesos de simplificación fonológica (PSF)		
		Fonemas ausentes	Sustitutorios	Estructurales	Asimilatorios
Infantil	I4RA		4	0	1
	I4SD	3, z	6	1	1
	I4ME	3, d3	5	1	2
	I4AE	d3	11	1	1
	I5MD	d3,z	7	2	0
Primaria	1RFX	s, z, d3	13	0	0
	1RAG	z, d3	10	1	0
	2NMD	θ, d3	13	2	0
	2NAJ	θ, d3	7	0	1
	3RAS		4	0	2
	4THA		7	0	0

Tabla 8. Recuento de totales, máximos y mínimos de los procesos de simplificación fonológica de los grupos de Infantil y Primaria *pre- y post-intervención*.

Grupo	PRE						POST					
	INFANTIL			PRIMARIA			INFANTIL			PRIMARIA		
Proceso	S	E	A	S	E	A	S	E	A	S	E	A
Total	27	11	4	58	9	4	33	5	5	54	3	3
Máximo	9	6	1	16	4	3	11	2	2	13	2	2
Mínimo	1	0	0	3	0	0	4	0	0	4	0	0
TOTAL PSF	42			71			43			60		

Nota: S= proceso sustitutorio; E= proceso estructural; A= proceso asimilatorio.

Fonética: en Educación Infantil (N= 5) se vieron mejoras en la producción de la consonante nasal palatal [ɲ] y la fricativa interdental [θ]. Por otro lado, se observaron ausencias de las consonantes fricativas y africada sonoras propias del catalán ([ʒ], [z] y [dʒ]) a diferencia de lo observado en el pretest. Tal como se explica en el apartado 3.3.2., este cambio en el rendimiento se explica porque durante el pretest las evaluadoras dieron el máximo nivel de ayuda a los alumnos– debido al nivel de cansancio acumulado– y evaluaron la fonología del catalán mediante la repetición y no mediante la expresión inducida, tal como se hizo en el posttest.

En Educación Primaria (N= 6) se observó tanto una mejora como un mantenimiento en el rendimiento fonético. Por un lado, dos de los alumnos se mantuvieron igual respecto a la ausencia de los sonidos [θ] y [dʒ] en sus producciones en relación con el pretest. Por otro lado, se vieron cambios en el resto de los alumnos en los que hubo una reducción en el número de sonidos que no producían en el pretest en comparación con el posttest. Destaca el caso del alumno 1RAG, –quien mostró grandes dificultades en el pretest–, pues obtuvo una mejora significativa en la producción de ciertos sonidos como [ɲ], [r], [ʀ] y [ʝ]. Finalmente, cabe decir que, aunque en menor grado que en el grupo de Infantil, en estos alumnos también se percibió un efecto de las diferencias en la implementación de la prueba en catalán, tal como se ha descrito anteriormente.

Fonología: En comparación con el pretest del grupo de Infantil, se observa un ligero aumento en el número total de procesos **sustitutorios**, que continuaron siendo los más frecuentes (33 en total), especialmente las insonorizaciones de los fonemas sonoros del catalán (11 casos), las estridencias (7 casos) y la protrusión de la lengua (5 casos). Este pequeño aumento respecto a la primera evaluación responde, de forma general, al mayor número de procesos observados en la producción inducida de los fonemas del catalán (a diferencia de lo que sucede en producción repetida) y, de forma particular, al inconsistente rendimiento del alumno I4AE, quien aumentó considerablemente el número de procesos en sus producciones (pretest: 2 casos vs. posttest: 11 casos). En cuanto a los procesos **estructurales**, su número total disminuyó a la mitad en comparación con el pretest (5 en total), siendo el tipo de procesos donde más cambios se observaron. No se observaron omisiones de ataques silábicos y solo 2 casos de omisión de consonante final. Finalmente, no hubo cambios en el número de **asimilaciones** producidas (5 en total). Igual que en pretest, las asimilaciones nasales y de vocales también fueron las únicas observadas en la prueba, aunque en este caso las nasales fueron las más producidas a diferencia de lo observado en el pretest (pretest: 2 casos vs. posttest: 4 casos).

En cuanto a los alumnos de Primaria, siguieron presentando un número alto de procesos **sustitutorios**, aunque con una ligera disminución respecto al pretest (pretest: 58 en total vs. posttest: 54 en total). En este caso, las estridencias y las protrusiones de la lengua se produjeron en mayor grado (12 casos), mientras que las lateralizaciones y omisiones de consonantes vibrantes redujeron su número (5 y 6 casos respectivamente). En segundo lugar, los procesos **estructurales** redujeron su aparición (pretest: 9 en total vs. posttest: 3 en total), tal como se había observado para Infantil. No hubo ningún caso de omisiones, a diferencia de lo observado en el pretest, pero sí casos aislados de simplificación de grupos consonánticos, metátesis y epéntesis. Por último, no hubo grandes cambios en el número total de **asimilaciones** (pretest: 4 en total vs. posttest: 3 en total), aunque sí en el tipo. En este caso, las más producidas fueron las asimilaciones corales (2 casos).

Finalmente, destaca la mejoría de los alumnos del grupo de Primaria 1RAG y 3RAS con relación al pretest. Ambos mejoraron su rendimiento general y redujeron el número de todos los procesos fonológicos: 1RAG hizo 11 procesos en total (10 sustitutorios, 1 estructural y 0 asimilaciones) y 3RAS únicamente hizo 6 procesos en total (4 sustitutorios, 0 estructurales y 2 asimilaciones). En contrapartida, tres alumnos del mismo grupo aumentaron ligeramente los procesos fonológicos en sus producciones, sobre todo los procesos sustitutorios entre las fricativas sordas /θ/ y /s/ y alrededor de tres fonemas clave: /l/, /r / y /d/.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El lenguaje oral constituye un precursor indispensable para el desarrollo de la lectura y de la escritura y a su vez del éxito académico, social y personal. Cuando los alumnos se encuentran en un contexto desfavorable de marginalidad, pobreza e inmigración, el riesgo de sufrir retrasos o alteraciones en la adquisición y desarrollo del lenguaje aumenta considerablemente (Moonsamy y Carouls, 2019; Oosthuizen at al., 2015; Terrell y Watson, 2018). Es por ello por lo que este trabajo ha creado un programa de estimulación bilingüe (español-catalán) a partir de narraciones con el objetivo de mejorar las habilidades del lenguaje oral en alumnos de Infantil y Primaria que presentan un perfil de riesgo de presentar alteraciones en el desarrollo del lenguaje. Igualmente, el trabajo ha ayudado a dar respuesta a una necesidad presente en una escuela de alta complejidad como parte de un proyecto Aprendizaje y Servicio (ApS). Finalmente, también ha contribuido a evidenciar la necesidad de integrar a la figura del logopeda en las escuelas.

La efectividad del programa se midió mediante una evaluación pre y post de las habilidades narrativas a nivel macroestructural y las de fonética-fonología en español y en catalán. Los resultados del pretest mostraron que el rendimiento narrativo aumenta con la edad en ambas lenguas y que los alumnos de la muestra tuvieron mejores puntuaciones narrando en español que en catalán, a pesar de ser el catalán la lengua de escolarización. Estos resultados coinciden con los de Camus Torres y Aparici Aznar (2025) quienes también encontraron efectos de la edad y de la lengua en la macroestructura de las narraciones del MAIN de alumnos bilingües (español-catalán) con desarrollo típico.

Además, comparando los resultados del presente trabajo con los obtenidos por las investigadoras citadas, se observó que las medias obtenidas en el pretest por nuestros alumnos de Infantil fueron en gran medida inferiores en todas las categorías macroestructurales y en ambas lenguas. Sin embargo, esto no sucedió para los alumnos de Primaria, quienes igualaron las medias o se situaron un punto por debajo de los alumnos con desarrollo típico tanto en catalán como en castellano. En contrapartida, los resultados del pretest de la fonética y la fonología mostraron una mayor desventaja para los alumnos de Primaria respecto a los de Infantil, pues produjeron un mayor número de procesos de simplificación fonológica y mostraron mayores dificultades fonéticas.

Esto, en efecto, situó a los alumnos de la muestra en riesgo de sufrir dificultades en el desarrollo del lenguaje. Mientras que los alumnos de Infantil presentaron mayores dificultades en las habilidades narrativas, los alumnos de Primaria las presentaron para el área de la fonética y la fonología. Una posible explicación es que los alumnos de Primaria han tenido más tiempo de escolarización y, por lo tanto, mayor exposición a narraciones y oportunidades de que estas habilidades hayan sido estimuladas en las lenguas objeto de estudio (Pavez et al., 2008). No obstante, las dificultades de habla pueden haber sido más resistentes al cambio por interferencias de determinadas pronunciaciones dialectales o de la L1 de los alumnos (Bosch, 1983).

Relativo a los resultados por grupos del posttest, el grupo de Infantil, por un lado, mejoró significativamente su rendimiento en comprensión en español. Por otra parte, aunque todas las puntuaciones aumentaron en los demás aspectos evaluados en ambas lenguas, las diferencias no alcanzaron significación estadística. Esto podría responder al tipo de estimulación aplicada a los alumnos, pues el trabajo con narraciones se hizo en español y estaba especialmente centrado en la comprensión de la historia e identificación de los elementos de la narración. También puede deberse, en parte, al

tamaño reducido de la muestra, que se vio aún más limitado por los *missing data*, lo que podría haber afectado la potencia estadística del análisis.

En cuanto a los alumnos de Primaria, los resultados fueron más mixtos, pues algunas puntuaciones aumentaron, pero ninguna tuvo diferencia significativa pre-post. Una posible explicación es que las puntuaciones de los alumnos de Primaria ya eran suficientemente altas en el pretest, previo a la aplicación del programa, por lo que había muy poco margen de mejora para ellos en este aspecto, a diferencia de lo que sucedía para los de Infantil.

A su vez, tras analizar la muestra total, se observó un aumento significativo de la producción de TEI y de comprensión en catalán. También se observó un aumento en la puntuación en la estructura narrativa en catalán y en español y en la complejidad estructural, los TEI y la comprensión en español, aunque la diferencia no resultó significativa.

Estos resultados son, de alguna forma, esperables por diversos motivos. Primero, porque el número de sesiones fue reducido en comparación con la duración de los programas en la literatura consultada, donde se aplicaron programas que duraron todo el curso escolar (Acosta et al., 2018; Moonsamy y Carouls, 2019; Oosthuizen et al., 2015; Powell, 2018; Terrell y Watson, 2018). En segundo lugar, porque la primera parte de las sesiones se centró en estimular las habilidades narrativas sobre todo mediante la comprensión y no tanto a través de la producción. Fue en la segunda parte de las sesiones donde la producción lingüística se trabajó de forma sistemática y con objetivos generales relativos a la discriminación y producción fonética, la semántica lexical (incluido el léxico relativo a los TEI) y la morfosintaxis. Es decir, que la producción se trabajó de manera amplia, no específica al discurso narrativo, cosa que pudo haber influido en un mayor rendimiento de los alumnos en comprensión que en producción. Además, el discurso narrativo implica un uso más exigente y complejo de competencias léxicas, semánticas y morfosintácticas (Jurado, 2023) y es justo en estos contextos donde el alumnado con retrasos o trastornos del lenguaje suele tener más dificultades para expresarse (Acosta et al., 2018). Por lo tanto, es alentador que, tras recibir estimulación del lenguaje oral no específica del discurso narrativo, los alumnos hayan presentado mejorías en dichos aspectos tanto en español como en catalán (siendo esta última lengua no dominante para todos ellos).

En cuanto a los resultados de la fonética y la fonología, destaca como las confusiones entre /θ/ y /s/ y las insonorizaciones de los fonemas del catalán son los procesos más comunes y resistentes al cambio en todos los alumnos. Cabe destacar que, aunque

muchos alumnos presentaron ausencia de los fonemas propios del catalán en el postest, esto no sucedió en el pretest, donde la producción se consiguió mediante repetición. Esto sugiere que los alumnos de Infantil todavía se encuentran en proceso de dominar la organización fonológica de los fonemas sonoros propios del catalán, puesto que son capaces de producir tales sonidos cuando han escuchado un modelo fonético previo, pero no de forma espontánea. Ciertamente, la mejoría en la categorización y producción de estos fonemas puede llegar a ser difícil de mejorar debido a que algunos alumnos adquirieron como L1 variedades dialectales del español en las que se producen fenómenos como el seseo (Bosch, 1983), o bien porque la adquisición de la L1 de los alumnos no fue ni el español ni el catalán, por lo que la pronunciación propia de su lengua nativa podría estar interfiriendo en la producción de sonidos del español y del catalán.

En cambio, sí hubo cambios generales en las habilidades fonético-fonológicas de algunos de los alumnos, sobre todo en los procesos relativos a las consonantes vibrantes simple y múltiple (i.e. lateralizaciones y omisiones), y en los procesos estructurales, que también redujeron su número. Esto pone de manifiesto cierto margen de mejora en la categorización referida a las consonantes líquidas y en el mantenimiento de la estructura de la sílaba con una adecuada estimulación del lenguaje. Además, se considera un buen resultado en un programa de estimulación con población vulnerable que, de otro modo, hubiera sido difícil que tuvieran la oportunidad de recibir estimulación o intervención.

Sin embargo, pese a haber reducido el número de procesos de simplificación y mejorado su producción fonética, los alumnos de la muestra siguieron mostrando dificultades y confusiones entre distintos tipos de fonemas, sobre todo alrededor de /θ/-/s/ y /l/-/r/-/d/, los cuales suelen generar confusiones en el desarrollo fonológico de los niños (Bosch, 1983). Esto expone la necesidad de estos alumnos de recibir una intervención logopédica centrada en favorecer la producción y categorización a nivel fonético-fonológico.

Cabe decir que el presente estudio tiene algunas limitaciones. Primero, tanto el número de sesiones como el número de alumnos en la muestra fue reducido, sobre todo al segmentar en grupos. Además, algunos alumnos no pudieron recibir las sesiones de forma regular debido a cierto grado de ausentismo. Aun así, a todos los alumnos de la muestra se les aplicó las 10 sesiones del programa. Segundo, las pruebas del pretest y el postest fueron implementadas por diferentes evaluadoras, cosa que provocó algunas inconsistencias en la evaluación narrativa y fonética-fonológica. Esto obligó a excluir de

la muestra aquellos casos donde hubo falta de datos. De forma similar, el estado de cansancio de los alumnos obligó a las evaluadoras del pretest a evaluar la fonética y la fonología del catalán mediante repetición– dando el máximo nivel de ayuda– y no mediante inducción, tal como se hizo en el posttest. Esto provocó diferencias en el rendimiento de los alumnos para producir los sonidos del catalán objeto de evaluación, pues mediante la repetición tuvieron mejor rendimiento que no en expresión inducida. Tercero, algunos de los alumnos realizaron las pruebas del MAIN en español en lugar de en catalán, lo que también hizo que no pudiesen contemplarse dichos casos en el análisis. Todo ello limitó el potencial estadístico para comparar los resultados pre y post y medir la efectividad del programa.

Líneas futuras de investigación deberían incluir la ampliación de la muestra y el aumento del número de sesiones, con el objetivo de obtener datos más robustos y generalizables. Asimismo, sería valioso continuar trabajando con esta población para profundizar en la evaluación de los efectos del programa y ajustar su diseño a las características y necesidades del grupo.

Como conclusión se puede decir que las habilidades del lenguaje oral en el alumnado proveniente de contextos desfavorables y con riesgo de alteraciones del lenguaje pueden mejorar cuando se aplica un programa de estimulación logopédica en el que se fomenta el uso del lenguaje oral a partir de narraciones. Esto no solo es beneficioso para su rendimiento académico y social actual, sino también para su futura vida profesional. Es por ello por lo que la figura del logopeda es indispensable en el contexto escolar para apoyar a docentes y mejorar el aprendizaje y el uso del lenguaje de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. M., Hernández, N. del V., y Santana, G. R. (2018). La intervención en habilidades narrativas en alumnado con dificultades del lenguaje. Una oportunidad para el trabajo colaborativo entre logopedas, profesorado y familias. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 38(2), 41–44. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2018.03.001>
- Acosta, V., Moreno, A., y Axpe, Á. (2012). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Infancia y aprendizaje*, 35(2), 201-213. <https://doi.org/10.1174/021037012800218032>
- American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). *School-Based Service Delivery in Speech-Language Pathology*. <https://www.asha.org/SLP/schools/School-Based-Service-Delivery-in-Speech-Language-Pathology/>
- Avilés, F., De la Cerda, M., Páez, M., y Puig, J. (2020). Aprenentatge servei: experiència i reflexió. La reflexió a l'experiència dels Amics i amigues de lectura. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 2, <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/370902>.
- Ayuso, A., Santiago, R. B., y Ruiz, I. (2022). Aplicación de un programa de estimulación lingüística en niños/as con retraso del lenguaje o trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 22–39. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36459>
- Boix, S., y Ortega, N. (2020). Una intervención multidisciplinar para mejorar la estimulación temprana de alumnado español de educación infantil. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 3(5), 68–82.
- Bosch, L. (1983). Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 3(2), 96-102. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(83\)75267-8](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(83)75267-8)
- Bosch, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Masson.
- Camus Torres, A. y Aparici Aznar, M. (2025). Narrative skills of Catalan-Spanish bilingual children: macrostructural and microstructural development and assessment. *Applied Psycholinguistics*, 46, e7, 1-33. <https://doi.org/10.1017/S0142716425000013>

- Camus Torres, A., Resina Curado, P. y Aparici Aznar, M. (2020). Discurso narrativo en población infantil con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: perfil y estimulación. *Llengua, Societat i Comunicació*, 18, 32-40. <https://doi.org/10.1344/LSC-2020.18.4>
- Cirrin, F. M., Schooling, T. L., Nelson, N. W., Diehl, S. F., Flynn, P. F., Maureen Staskowski, M., Torrey, T. Z. i Adamczyk, D. F. (2010). Evidence-Based Systematic Review: Effects of Different Service Delivery Models on Communication Outcomes for Elementary School–Age Children. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 41(3), 233–264. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0128\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0128))
- Col·legi de Logopedes de Catalunya. (2023). *Codi Deontològic professional*. https://www.clc.cat/pdf/codi-etic-del-clc/codi_etic_ca.pdf
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. y Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 63. Versió espanyola. Traducida y adaptada per Ezeizabarrena, M.J.
- Gillam, S. y Gillam, R. (2020). Skill Narrative. *Supporting Knowledge in Language and Literacy*. Utah State University.
- Grup ApS. (2014). El aprendizaje servicio en la Universitat de Barcelona. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 2, 1-14. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/370916>
- Jurado, E. (2023). *El Trastorno de desarrollo de lenguaje: una revisión y guía práctica*. Amazon.
- Justice, L. M., y Kaderavek, J. N. (2004a). Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention I: Background and Description of Approach. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 35(3), 201–211. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020))
- Justice, L. M., y Kaderavek, J. N. (2004b). Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention II: Goal Selection and Implementation in the Early Childhood Classroom. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 35(3), 212–228. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/021\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/021))
- Monfort, M., y Juárez, A. (1994). *Registro fonológico inducido: manual técnico (RFI)*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

- Moonsamy, S. y Carolus, S. (2019). Emergent Literacy Support for Children from Marginalised Populations. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 71, 83–93. <https://doi.org/10.1159/000493893>
- Oosthuizen, H., Klop, D. y Visser, M. (2015). Navigating professional roles in early literacy intervention: Exploring the experiences of speech language therapy students, teachers and clinical tutors. *South African Journal of Childhood Education*, 5(3), 1–10.
- Pavez, M., Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Ars Médica.
- Powell, R. K. (2018). Unique Contributors to the Curriculum: From Research to Practice for Speech-Language Pathologists in Schools. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 49(2), 140–147. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0059
- Sala, M., Herrero, T., y Ivern, I. (n.d.). *Protocolo de observación para maestros. Dificultades en el desarrollo del lenguaje*. Col·legi de Logopedes de Catalunya. <https://www.clc.cat/es/informacio-recursos-collegiats>
- Terrell, P., y Watson, M. (2018). Laying a Firm Foundation: Embedding Evidence-Based Emergent Literacy Practices into Early Intervention and Preschool Environments. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 49(2), 148–164. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0053

ANEXOS

I. Modelo de consentimiento informado para las familias, los alumnos y la dirección de la escuela

Consentiment Informat (Pares i/o tutors legals dels participants menors d'edat)

“Programa de estimulación del lenguaje oral en el entorno escolar para alumnos multilingües con riesgo de alteraciones en el desarrollo del lenguaje”

Si us plau, llegiu acuradament aquest document de consentiment abans de decidir-vos a participar en aquest estudi

Objectiu de la investigació

L'objectiu de l'estudi és desenvolupar i dur a terme un programa per a treballar i millorar les habilitats del llenguatge oral en nens/es que parlen diverses llengües en l'entorn escolar.

Què implica participar per a vostè

Li demanarem que completi un qüestionari sobre dades bàsiques dels idiomes que parla el seu fill/a i el seu entorn. Aquest qüestionari s'entregarà als alumnes participants durant l'horari escolar i les famílies el podran omplir a casa. L'infant o vostè mateix s'encarregarà de tornar el qüestionari a l'escola. Completar el qüestionari té una durada aproximada de 5-10 minuts.

El que se li demanarà al seu fill/a en l'estudi

Se li farà una avaluació individual a l'escola durant el mes de novembre, la qual consisteix a explicar un conte en català i un conte en castellà a partir d'una sèrie d'imatges.

El temps requerit

L'avaluació del seu fill/a té una durada aproximada de 10-15 minuts.

Riscos i beneficis

No hi ha cap risc en la participació. Aquest estudi ens ajudarà a conèixer millor el desenvolupament del llenguatge en nens/es que parlen varies llengües.

Compensació

En aquest cas no està prevista cap compensació per participar.

Participació voluntària

La participació del seu fill/a en aquest estudi és completament voluntària. No hi ha cap penalització per

no participar-hi.

Confidencialitat

Si decideix autoritzar la participació del seu fill/a, la seva identitat serà confidencial i només els membres de l'equip de recerca tindran accés a les dades del projecte. Si fos el cas que s'haguessin de presentar casos d'estudi, es faria sempre amb noms falsos.

Aquest consentiment informat es mantindrà en un lloc segur per part dels investigadors principals i es destruirà després de 5 anys, un cop finalitzada la investigació. Les gravacions s'eliminaran quan s'hagi acabat l'estudi.

Dret a deixar l'estudi

El seu fill/a té el dret a deixar l'estudi en qualsevol moment sense donar explicacions i sense conseqüències negatives, només ens ho ha de comunicar per qualsevol mitjà.

Publicació/ reutilització/ altres processaments de les dades i període de retenció

Les dades de la recerca seran posades a disposició d'altres investigadors/es de forma anònima un cop transcorregut 1 any a partir de la finalització del projecte. Els identificadors personals seran destruïts.

Amb qui contactar si té alguna pregunta sobre l'estudi

En cas de dubte o consulta pot contactar amb:

[Paula.Martinez.Bielsa@uab.cat/](mailto:Paula.Martinez.Bielsa@uab.cat)

Alondra.Camus@uab.cat / Melina.Aparici@uab.cat

Gravacions i ús de testimonis del fill/a, el/la qual també podrà assentir o no

Marqui amb una X el que consideri:

- ☐ Estic d'acord que es gravi (àudio) l'entrevista amb el meu fill/a amb objectius de recerca. Les gravacions s'eliminaran quan s'hagi acabat l'estudi.
- ☐ Autoritzo que es facin cites literals de les seves intervencions sense mencionar el seu nom.

Consentiment

- He llegit la informació sobre el projecte de recerca i he tingut l'oportunitat de fer preguntes, les quals se m'han respost satisfactòriament.
- Entenc que la informació anonimitzada (sense identificadors personals) d'aquest

projecte serà posada a disposició d'altres investigadors/es 1 any després de finalitzar el projecte.

- Estic d'acord a autoritzar la participació voluntària del meu fill/a i he rebut una còpia d'aquest consentiment.

Nom i cognoms: _____

Tutor/a legal de: _____

Signatura: _____

Data: Barcelona, _____ de 20____

Paula Martínez Bielsa (investigadora) _____

Dra. Alondra Camus T (investigadora) _____

Dra. Melina Aparici A. (investigadora) _____

**Assentiment Oral per a menors
(prèviament autoritzats pels seus tutors/es legals)**

M'agradaria explicar-te un conte. Vols escoltar el conte?

Després voldria que me'n expliquessis tu. Em voldràs explicar el conte? _____

Et fa res que enregistri la teva veu quan m'expliquis el conte? Així si vull el podré tornar a sentir.

Segons l'edat de l'infant es pot complementar amb el següent:

- He pogut fer preguntes a les investigadores.
- Entenc que la meua participació és voluntària i que puc retirar-me del projecte en qualsevol moment, sense donar explicacions i sense cap mena de conseqüència.
- Estic d'acord que es facin cites literals de les meves intervencions sense mencionar el meu nom.

**Consentiment Informat
(Directors/es d'Escola)**

"Programa d'estimulació del llenguatge oral en l'entorn escolar per a infants multilingües"

Si us plau, llegiu acuradament aquest document de consentiment abans de decidir-vos a participar en aquest estudi

Objectiu de la investigació

L'objectiu de l'estudi és desenvolupar i dur a terme un programa per a treballar i millorar les habilitats del llenguatge oral en nens/es que parlen diverses llengües en l'entorn escolar.

Què implica participar per a l'escola

1. Primer necessitaríem que ens proporcionéssiu una mostra d'estudiants per a la participació en

l'estudi. Els alumnes participants hauran de ser nens/es bilingües (català-castellà) d'entre 3 i 9 anys amb dificultats en el desenvolupament del llenguatge.

2. Un cop tingueu la mostra haureu de lliurar a les famílies dels estudiants seleccionats el consentiment informat i el qüestionari parental; així com rebre els documents completats, per fer-los arribar a les investigadores.
3. Finalment, demanarem acordar dates i horaris, dins del mes de novembre, per a realitzar les avaluacions individuals als estudiants dins del centre escolar. El temps requerit per avaluar a cada estudiant és de 10-15 minuts aproximadament.

Consentiment

- He llegit la informació sobre el projecte de recerca i he tingut l'oportunitat de fer preguntes, les quals se m'han respost satisfactòriament.
- Entenc i estic d'acord amb autoritzar les activitats que impliquen la participació del Centre Escolar en el projecte d'investigació.
- Estic d'acord a autoritzar la participació voluntària dels/de les estudiants de l'Escola i he rebut una còpia d'aquest consentiment.

Nom i Cognom: _____

Director/a de l'Escola: _____

Signatura: _____

Data: Barcelona, _____ de 20____

Paula Martínez Bielsa (investigadora) _____

Dra. Alondra Camus T (investigadora) _____

Dra. Melina Aparici A. (investigadora) _____

II. Programa de estimulación del lenguaje oral en el entorno escolar para alumnos multilingües con riesgo de alteraciones en el desarrollo del lenguaje

GLOSARIO: ESTRATEGIAS DE FACILITACIÓN

Las estrategias de facilitación se usarán mayoritariamente para dar soporte a los alumnos de infantil (I4, I5). Para los cursos de primaria, se intentará reducir su uso.

- **Modelado:** el adulto presenta un modelo correcto y se espera a que el alumno lo repita de forma espontánea o se le incita a ello. Por ejemplo:
 - o Alumno: "Se ducha"
 - o Adulto: "El niño se ducha" (opcionalmente: "Dilo tú ahora").
 - o Alumno: "El niño se ducha"
- **Expansión y repetición:** el adulto repite la emisión del alumno con una sintaxis más elaborada y vuelve a preguntar al niño para evocar una respuesta completa. Por ejemplo:
 - o Alumno: "¿Mamá coche?"
 - o Adulto: "¿Es el coche de mamá?"
- **Extensión:** parecida a la expansión donde, además, el adulto añade nueva información relevante. Por ejemplo:
 - o Alumno: "¿Mamá chaqueta?"
 - o Adulto: "¿Es la chaqueta de mamá? Sí y es muy grande para ti"
- **Encadenamiento de preguntas:** el adulto formula preguntas para obtener dos respuestas distintas del alumno. A continuación, los enunciados se combinan utilizando una conjunción para formar una frase compleja. Por ejemplo:
 - o Adulto: "¿Qué está haciendo el perrito?"
 - o Alumno: "Llorar"
 - o Adulto: "¿Y por qué llora el perrito?"
 - o Alumno: "Porque se ha perdido"
 - o Adulto: "¡Oh! El perrito llora porque se ha perdido"
- **Inducción:** el adulto facilita dando una parte de la respuesta, mediante sílaba o letra. Por ejemplo:
 - o Adulto: "¿Qué hace la niña? Está ju..."

- o Alumno: "Jugando"
- **Poner en duda:** el adulto pone en duda la producción para que tome conciencia del error y provocar la autocorrección. Por ejemplo:
 - o Adulto: "¿De verdad es *felota*? (en lugar de "pelota" por error fonético)"
- **Corrección:** el adulto corrige explícitamente la producción del alumno. Por ejemplo:
 - o Alumno: "La *felota* es mía"
 - o Adulto: "No se dice *felota*, sino pelota"
- **Respuesta falsa:** el adulto plantea al alumno una pregunta y seguidamente usa una respuesta errónea con entonación exagerada con la idea de que el alumno responda. Por ejemplo:
 - o Adulto: "¿Qué animal hace guau-guau?"
 - o Alumno: "No responde"
 - o Adulto: "¿Has dicho el gato?"

(Jurado, 2023, p.118-119; Gillam y Gillam, 2020, p.vi)

¿CÓMO FACILITAR LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO?

1. Usar un ritmo más lento al dirigirnos a los alumnos.
2. Usar una entonación, pausas y melodía acentuadas.
3. Introducir nuevas palabras utilizando objetos reales o manipulables de manera preferente (cuando sea posible) y después introducir de manera combinada con imágenes.
4. Introducir la palabra nueva en un contexto oracional ya conocido.
5. Dar tiempo para elaborar y emitir la respuesta de los alumnos.
6. Trabajar por categorías de tipo semántico.

(Jurado, 2023, p.156)

PROCEDIMIENTO EN LAS SESIONES

Durante las sesiones 1, 2, 4, 6, 7 y 8, ambas logopedas implementarán las actividades (1) y (2) conjuntamente. Una logopeda realizará la

actividad (1)-Lectura conjunta del cuento, mientras que la otra hará la actividad (2)-Preguntas de comprensión. La sesión se realiza con 2 alumnos y ambos estarán juntos durante la implementación de dichas actividades. Para la actividad (3) se deberá separar a los dos alumnos de manera que cada logopeda trabaje individualmente con uno de ellos. Se les desplazará a diferentes lugares de la clase y ambas realizarán los pasos al ritmo que necesite el alumno.

Durante las sesiones 3, 5, 9 y 10, ambas logopedas implementarán todas las actividades conjuntamente. Una logopeda realizará las actividades (1) y (3), mientras que la otra guiará las actividades (2) y (4). La sesión se realiza con 2 alumnos y ambos estarán juntos durante la implementación de dichas actividades.

¡Atención!: los materiales se han eliminado de los anexos de este trabajo por falta de espacio.

SESIÓN 01

OBJETIVOS

- Identificar las categorías de **personaje y escenario** en un cuento.
- Contestar **preguntas de comprensión** del cuento.
- Aumentar el **léxico receptivo y expresivo** de las emociones.
- Mejorar el **acceso al léxico**.

MATERIAL

- Cuento *La señorita Nelson*.
- Actividad de léxico 1: tarjetas de las emociones.

➤ Lectura conjunta del cuento (10 min)

Paso 1: Se inicia la sesión explicando que hoy van a contar cuentos. Se les pregunta si les gustan los cuentos y cuáles conocen. Una vez ambos hayan contribuido, introducir los elementos de la narración que se trabajarán diciendo: "En todos los cuentos hay personajes, que pueden ser personas, animales o incluso cosas. Podemos tener muchos personajes en los cuentos y van a muchos sitios diferentes. Vamos a ver qué personajes hay en nuestro cuento y a qué lugares van".

Paso 2: Hacer una lectura parcial del cuento *La señorita Nelson*. Solo leeremos hasta la página 15 del cuento y reservaremos el resto para las siguientes sesiones. Esto pretende crear

expectativa y facilitar el trabajo de las habilidades narrativas.

Las logopedas leerán el cuento mientras muestran las imágenes correspondientes a cada parte de la historia. Se debe asegurar que se señalan los personajes y los escenarios con la mano y que se enfatizan estos elementos mediante una entonación y articulación exageradas.

➤ Preguntas de comprensión (7-10 min)

Paso 1: Preguntar a los alumnos si les ha gustado la historia y dejar que expresen sus ideas sobre ella. Luego, volver a explicar qué entendemos por personajes y por escenario de una historia:

"Recordad que los personajes pueden ser personas, animales o incluso cosas. ¡Podemos tener todos los que queramos y estos personajes están en muchos sitios diferentes! Ahora vamos a ver qué personajes hay en nuestra historia y donde están".

Paso 2: Con las imágenes del cuento, hacer las siguientes preguntas:

- "Aquí hay un personaje de la historia. ¡Es una mujer! ¿Os acordáis de cómo se llama?" _____ (*Señorita Nelson*).
- "Hay más personajes con la señorita Nelson. ¿Quiénes son?" _____ (*Sus alumnos*).
- "¿Y cómo se llama la nueva maestra del vestido negro?" _____ (*Lola Pantano*)
"¡El cuento es sobre ellos, así que son los personajes principales de la historia!".
- "La señorita Nelson y sus alumnos están en un sitio. ¿Dónde están?" _____ (*En el colegio/escuela*).
- "La clase tiene un número. ¿Os acordáis de cuál era?" _____ (*Número 207*).

Paso 3: Acabar la actividad haciendo un resumen de las preguntas hechas. En este caso, se verbalizarán los siguientes enunciados para que los alumnos puedan completarlos de forma oral:

- "Hay tres personajes principales en la historia: la señorita _____ (*Nelson*), sus _____ (*alumnos*) y la señorita Lola _____ (*Pantano*)".
- "La señorita Nelson y sus alumnos están en _____ (*el colegio*)".

➤ Actividades de léxico (12 min).

Paso 1: Mostrar una por una las tarjetas de emociones y pedir al alumno que diga el nombre de la emoción en castellano, además de su versión en catalán.

Algunas consideraciones:

- Evitar enseñar la palabra escrita a los alumnos de infantil.
- En el caso de los alumnos de primaria que están aprendiendo a leer, sí puede enseñarse la palabra escrita, a pesar de que la lectura no forma parte de los objetivos principales de la sesión. Si la escritura facilita demasiado la evocación del léxico, evitar enseñarla.
- Hacer uso de estrategias de facilitación en caso de ser necesario, sobre todo en los alumnos de preescolar o para emociones menos evidentes como *disgustado*, *orgulloso* o *entusiasmado*.

Paso 2: Hacer las siguientes preguntas con relación al cuento:

- “¿Cómo se sienten los alumnos cuando la señorita Nelson no viene a la escuela?” ____ (*Se sienten felices*)
- “¿Cómo se sienten cuando la señorita Lola Pantano se presenta en clase?” ____ (*Se sienten tristes/asustados*)

Paso 3: La logopeda cogerá una tarjeta al azar y representará mediante la mímica el sentimiento correspondiente para que el alumno lo adivine. Repetir con otras tarjetas hasta haber trabajado 6 de las emociones.

Luego, el alumno representará con mímica otras 6 emociones y el logopeda deberá adivinarlas. ¡Atención! el alumno no podrá coger las tarjetas que ya se han usado por la logopeda.

SESIÓN 02

OBJETIVOS

- Identificar las categorías de **objetivo e intento** en un cuento.
- Contestar **preguntas de comprensión** sobre el cuento.
- Mejorar la **discriminación fonética** de /s/ y /θ/ a inicio, mitad y final de palabra.
- Favorecer la correcta **producción fonética** de /s/ y /θ/.
- Reforzar el léxico de las emociones trabajado en la sesión 01.

MATERIAL

- Cuento *La señorita Nelson*.
- Hojas en blanco A4.
- Tarjetas de las emociones.

➤ Lectura conjunta del cuento (10 min)

Paso 1: se inicia la sesión preguntando a los alumnos si recuerdan qué cuento se leyó en la última sesión, cuáles eran los personajes, dónde estaban y qué pasaba. Dejar que expresen sus ideas y dar soporte en caso de que no lo recuerden. Luego, presentar la continuación del cuento y los elementos de la narración que se van a trabajar de la siguiente manera:

“¡Hoy vamos a seguir leyendo el cuento de La señorita Nelson! Vamos a descubrir qué quieren hacer los alumnos para que vuelva la señorita Nelson y cómo lo van a hacer. ¡Vamos a descubrir sus planes!”

Paso 2: continuar con la lectura de *La señorita Nelson*. **Leer de la página 16 del hasta la 19** y reservar el final para las siguientes sesiones.

Las logopedas leerán el cuento mientras muestran las imágenes correspondientes a cada parte de la historia. Se debe asegurar que se señalan los **objetivos** (qué quieren hacer los personajes) y los **intentos** (cómo lo van a hacer) indicando con los dedos y que se enfatizan estos elementos mediante una entonación y articulación acentuadas.

➤ Preguntas de comprensión (7-10 min)

Paso 1: preguntar a los alumnos qué creen que pasará al final de la historia y dejar que expresen sus ideas sobre ella. Luego, volver a explicar qué se entiende por **objetivo** y por **intento** de una historia:

“Ya hemos descubierto cuáles son el objetivo de los alumnos para que vuelva la señorita y cómo lo van a hacer. ¡Vamos a recordarlo entre todos!”.

Paso 2: utilizando las imágenes del cuento, formular las siguientes preguntas:

- **“Los alumnos están tristes porque echan de menos a la señorita Nelson. ¿Qué quieren hacer entre todos? _____ (*Quieren tratar de encontrarla/ Ir a buscarla*). ¡Muy bien! Esos son los objetivos de los alumnos”.**

- “Los alumnos hacen dos cosas para intentar encontrarla. ¿Qué es lo primero que hacen?” _____ (Ir a la policía y hablar con el detective Humillo).
- “¿Y qué es lo segundo que hacen?” _____ (Ir a casa de la señorita Nelson).
¡Muy bien! Esos son los intentos de los alumnos”

Paso 3: acabar la actividad preguntando qué harían ellos si estuviesen en una situación similar. Seguidamente, se hará un resumen de las preguntas hechas y se verbalizarán los siguientes enunciados para que los alumnos puedan completarlos de forma oral:

- “Los alumnos quieren _____ (encontrar/ir a buscar a la señorita Nelson)”
- “Para encontrar a la señorita, los alumnos _____ (van a la policía/ hablan con el detective y van a casa de la señorita)”.

➤ **Actividad de discriminación fonética (12 min).**

Cada logopeda trabajará individualmente con uno de los alumnos. Algunas consideraciones a la hora de realizar la actividad:

- ✓ Articular los sonidos de forma exagerada y con duración prolongada.
- ✓ Animar a los alumnos a que se fijen en la articulación de la logopeda: posicionamiento de labios y lengua.
- ✓ Hacer que los alumnos se fijen en su propia articulación cuando evoquen el léxico correspondiente. También se les puede animar a que se toquen el punto de articulación para mejorar la percepción.
 - /θ/: poner el dedo índice frente los dientes para notar como la lengua sale cuando se articula el sonido.
 - /s/: con la punta de la lengua, hacer un recorrido desde los incisivos superiores hasta la zona post alveolar. Hacer el recorrido de delante atrás y de atrás adelante varias veces dirigiendo la atención a la cresta alveolar.
- ✓ Hacer uso de las siguientes estrategias de facilitación: modelado, poner en duda, corrección y respuesta falsa.

Paso 1: anunciar que van a hacer un juego con los sonidos. Explicar lo siguiente:

“Las palabras están formadas por sonidos y si hacemos bien los sonidos podemos hablar y entender a todo el mundo. ¡Hoy vamos a practicar dos sonidos!: el sonido de la sssserpiente y el sonido del zzzzorro.

Mientras se explica lo anterior, dibujar la letra “s” de manera que represente un dibujo de una serpiente en una hoja A4 y la letra “z” en forma de zorro en otra hoja (ver sección de materiales para consultar algunos ejemplos de cómo hacer los dibujos).

Seguir: **“La serpiente y el zorro no se llevan muy bien, así que tenemos que asegurarnos que cada uno está en sus palabras y no se juntan”.**

Paso 2: iniciar la actividad. Explicar que se nombrarán unas palabras con los sonidos /s/ y /θ/ en posición inicial. Los alumnos deberán escoger si pertenecen a la categoría de la “serpiente” (fonema /s/) o del “zorro” (fonema /θ/) señalando con el dedo el dibujo correspondiente. ¡Atención!: aleatorizar el orden de presentación de las palabras.

- /s/: sapo, seta, silla, sofá, suma, semáforo, soleado, supermercado.
- /θ/: zapato, cebolla, cinta, zorro, zumo, zanahoria, cinturón.

Paso 3: explicar que ahora van a tener que averiguar cómo se sienten la serpiente y el zorro, así que deberán encontrar en qué emociones están escondidos. Esta vez los sonidos podrán estar al principio, en el medio o al final de la palabra.

Mostrar una por una las siguientes tarjetas de las emociones trabajadas en la sesión anterior (material: tarjetas de las emociones). ¡Atención!: aleatorizar el orden de presentación de las palabras.

- /s/: sorprendida, disgustado, triste, orgulloso, cansado.
- /θ/: feliz, avergonzado.

Los alumnos deberán evocar el léxico correspondiente respondiendo a la pregunta **“¿Cómo se siente el niño/ la niña?”**. Luego, deberán decidir si la palabra contiene una /s/ o una /θ/ poniendo la tarjeta encima del dibujo de la serpiente o del zorro según corresponda.

Para terminar, se les preguntará cuál de los dos animales tiene más emociones (la serpiente) y volver a evocar el léxico trabajado prestando especial atención a la propia articulación. Animar a los alumnos a que se toquen el punto de

articulación para mejorar la percepción, tal como se explica al inicio de la actividad.

SESIÓN 03

OBJETIVOS

- Identificar las categorías de **resultado** y **final** en un cuento.
- Contestar **preguntas de comprensión** sobre el cuento.
- Aumentar el **léxico de alta frecuencia**.
- Identificar **términos asociados en categorías semánticas**.

MATERIAL

- Cuento *La señorita Nelson*.
- *Dispositivo electrónico tipo tablet u ordenador portátil*.
- *Hoja en blanco A4*.

➤ Lectura conjunta del cuento (10 min)

Paso 1: se inicia la sesión explicando a los alumnos que hoy acabarán la lectura del cuento y descubrirán el final. Seguidamente, recordar de los elementos de la estructura narrativa que se han trabajado en las sesiones 01 y 02 mediante la formulación de las siguientes preguntas:

- “¿Cuáles son los personajes principales de la historia?” (*La señorita Nelson, los alumnos y Lola Pantano*)
- “¿Dónde están los personajes?” (*En la escuela*)
- “¿Cuál es el objetivo de los alumnos? ¿Qué quieren conseguir?” (*Encontrar a la señorita Nelson*)
- “¿Cómo intentan llegar a su objetivo?” (*Los alumnos van a la policía y a casa de la señorita Nelson*)

Luego, presentar la continuación del cuento y los elementos de la narración que se van a trabajar de la siguiente manera:

“¡Vamos a acabar de leer el cuento! Descubriremos el resultado de los intentos de los alumnos y cómo es el final de la historia.”

Paso 2: continuar con la lectura de *La señorita Nelson*. **Leer de la página 20 hasta la 32.**

Las logopedas leerán el cuento mientras muestran las imágenes correspondientes a cada parte de la historia. Se debe asegurar que se señala el **resultado** de los intentos de los

personajes y el **final** de la historia indicando con los dedos y enfatizando estos elementos mediante una entonación y articulación acentuadas.

➤ Preguntas de comprensión (7-10 min)

Paso 1: preguntar a los alumnos qué les ha parecido el final de la historia y dejar que expresen sus ideas sobre ella. Luego, volver a explicar qué se entiende por **resultado** y por **final** de una historia:

“Ya hemos descubierto el resultado de los intentos de los alumnos y el final de la historia. ¡Vamos a recordarlo entre todos!”

Paso 2: utilizando las imágenes del cuento, formular los siguientes enunciados. Los alumnos deberán decidir si la afirmación es verdadera o falsa. En caso de ser falsa, evocar la respuesta correcta:

- “Cuando los alumnos van a la policía y a casa de la señorita Nelson, los alumnos consiguen encontrarla. _____ (*Falso, los alumnos no consiguen encontrar a la señorita*).
“¡Exacto! El resultado es que no consiguen encontrarla”.
- “Los alumnos están tristes porque creen que la señorita Nelson no volverá nunca más. (*Verdadero*).”
- “Lola Pantano vuelve a clase y acaba siendo la profesora de los alumnos para siempre”. _____ (*Falso, la señorita Nelson vuelve a clase con los alumnos*).”
- “La señorita Nelson les explica a los alumnos donde había estado” _____ (*Falso, la señorita Nelson les dice que es su pequeño secreto*).
“¡Sí! Ese es el final de la historia.

Terminar con una última pregunta abierta:

- “Una última pregunta: ¿Quién era en realidad la señorita Lola Pantano?” _____ (*Era la señorita Nelson disfrazada*).
¡Muy bien! Habéis descubierto el secreto de la señorita Nelson.
- 1- Actividad de semántica lexical: encuentra al intruso (10-12 min).**

Ambas logopedas trabajarán junto a los dos alumnos, que deberán competir uno contra el otro. Se harán dos equipos formados por una logopeda y un alumno y los cuatro se posicionarán frente al dispositivo electrónico del

que se disponga: tablet, ordenador portátil o similar (evitar usar un teléfono móvil, pues la pantalla es demasiado pequeña para trabajar cómodamente).

La actividad se encuentra de forma online en la página web de recursos didácticos Wordwall y ha sido creada específicamente para esta sesión. El juego consiste en encontrar el intruso en una serie de cuatro imágenes. Tres de las imágenes enseñan elementos que pertenecen a la misma categoría semántica, mientras que una de ellas tendrá un elemento que no corresponde, es decir, un intruso. Los alumnos deberán denominar todos los elementos que aparecen y decidir cuál es el intruso y por qué. Las logopedas deberán guiar a al alumno de su equipo mediante las preguntas correspondientes y dar soporte con estrategias de facilitación.

Se trabajará con un total de cinco categorías semánticas y seis términos asociados a cada una de ellas. Cada categoría semántica aparecerá en dos preguntas. Las categorías y los términos asociados son los siguientes:

- **Animales:** toro, pato, vaca, caballo, tiburón, foca.
- **Objetos de la escuela:** sacapuntas, pizarra, estuche, lápiz, colores, goma.
- **Partes del cuerpo:** nariz, mano, rodilla, codo, hombro, cuello.
- **Emociones:** triste, feliz, cansado, avergonzado, sorprendido.
- **Objetos del baño:** retrete, grifo, secador, bañera, cepillo de dientes, peine.

Paso 1: explicar que van a jugar a un juego de palabras con el dispositivo electrónico y que, para ello, deberán hacer dos equipos formados por una logopeda y un alumno. Las logopedas deciden cómo se formarán los equipos. Una vez establecidos, los alumnos deberán pensar un nombre de animal para su equipo.

Las logopedas escribirán los nombres de los equipos en una hoja en blanco para poder hacer un conteo de los puntos según avanza el juego. Después cada respuesta, se debe hacer un conteo de la puntuación. Normas para dar puntos: Dar 5 puntos si el alumno encuentra el intruso en el primer intento (i.e. si su primera respuesta es la correcta).

- ✓ Dar 4 puntos si el alumno encuentra el intruso en el segundo intento (i.e. si su segunda respuesta es la correcta).

- ✓ Dar 3 puntos si el alumno encuentra el intruso en el tercer intento (i.e. si su tercera respuesta es la correcta).
- ✓ Dar 0 puntos si el alumno encuentra el intruso en el cuarto intento (i.e. si su última respuesta es la correcta).

Paso 2: abrir la página web con la actividad en cuestión mediante el siguiente enlace:

<https://wordwall.net/es/resource/83283292>

Explicar: “En este juego, tendréis que girar una ruleta y responder a una pregunta que aparecerá en la pantalla. Veréis cuatro imágenes; tres de ellas están relacionadas entre ellas, mientras que una es totalmente diferente. ¡Tenemos que descubrir qué imagen es la diferente! ¡Esta imagen será el intruso!

Por ejemplo, imaginad que sale una imagen de una manzana, una silla, una naranja y un plátano. ¿Cuál de ellas diríais que es la diferente?” (evocar la respuesta correcta: silla) “¡Exacto, es la silla! La manzana, la naranja y el plátano son frutas, pero la silla es un mueble. La silla es el intruso.”

Paso 3: empieza el juego. El alumno con mayor número de letras en su nombre iniciará la partida. Hacer que los alumnos digan sus nombres y decidan quien debe empezar en función del nombre más largo.

Primero, el alumno deberá girar la ruleta y denominar todos los elementos que aparecen en pantalla. Luego, deberá responder a la pregunta **¿Cuál es el intruso?** tras observar detenidamente las cuatro imágenes. Una vez haya denominado el nombre del intruso, deberá explicar por qué no corresponde. En este momento, la logopeda del equipo le ayudará a evocar las dos categorías semánticas a las que pertenecen las imágenes en caso de que no las diga espontáneamente. **¡Atención!** solo cuando el alumno haya denominado y respondido oralmente, podrá hacer clic en la imagen correspondiente para responder y pasar el turno.

Una vez terminadas estas tareas, será el turno del otro alumno que deberá seguir el mismo procedimiento con la siguiente pregunta. Los alumnos se alternarán los turnos tras cada pregunta hasta terminarlas todas. Finalmente, felicitar al equipo ganador.

Paso 4 (OPCIONAL): en caso de que el tiempo lo permita, recordar entre todos las categorías

semánticas que han aparecido en el juego: animales, objetos de la escuela, partes del cuerpo, emociones y objetos del baño.

SESIÓN 04

OBJETIVOS

- Identificar las categorías de **personaje** y **escenario** en un cuento.
- Optimizar la **comprensión de léxico autónomo** y de **estructuras sintácticas**.
- Aumentar el **léxico receptivo y expresivo**.
- Mejorar el **acceso al léxico**.

MATERIAL

- Cuento El pingüino Taky (versión adaptada).
- Tarjetas de las acciones

➤ Lectura conjunta del cuento (10 min)

Paso 1: se inicia la sesión explicando a los alumnos que hoy empezarán un nuevo cuento titulado *El pingüino Taky*.

Enseñar la imagen que aparece en la portada del cuento y preguntar qué pueden ver. Aunque las respuestas puedan variar, intentar evocar lo siguiente: *animales en la nieve, un pingüino con camisa, un oso, dos zorros, una red*.

Seguidamente, preguntar quién creen que será el personaje principal de este nuevo cuento y dónde piensan que sucederá la historia. ¡**Atención!**! en el caso de los alumnos de infantil, anunciar las respuestas directamente de la siguiente manera:

“El pingüino Taky será el personaje principal del cuento y vivirá muchas aventuras en su tierra helada”.

Luego, presentar el inicio del cuento y los elementos de la estructura narrativa que se van a trabajar de la siguiente manera:

“¡Muy bien! En este cuento los personajes son animales. ¡Vamos a descubrir quiénes son, dónde están y a qué lugares van!”

Paso 2: iniciar la lectura de *El pingüino Taky*. **Leeremos hasta la página 17 del cuento** y reservaremos el resto para las siguientes sesiones. ¡**Atención!**! a los alumnos de infantil, se les leerá la versión adaptada del

cuento, en la que se ha cambiado vocabulario complejo y poco común por otras palabras relevantes y más habituales en el entorno escolar de estos alumnos.

Las logopedas leerán el cuento mientras muestran las imágenes correspondientes a cada parte de la historia. Se debe asegurar que se señalan los **personajes y el escenario** de la historia indicando con los dedos y que se enfatiza la lectura de estos elementos mediante una entonación y articulación acentuadas.

➤ Preguntas de comprensión (7-10 min)

Paso 1: preguntar que les ha parecido el inicio del cuento y dejar que expresen sus ideas sobre él. Luego, introducir las preguntas de comprensión de la siguiente manera:

“Ya hemos descubierto a los personajes del nuevo cuento y dónde están. ¡Vamos a recordarlo entre todos!”.

Paso 2: utilizando las imágenes del cuento, hacer las siguientes preguntas:

- “**¿Cómo se llama el pingüino principal del cuento?** _____ (Taky).
- “**¿Qué otros personajes salen en el cuento?**” _____ (Pingüinos y cazadores).
- “**¿Y os acordáis del nombre de los otros pingüinos?**” (Ángel, Adorable, Correcto y Perfecto).
- “**¿Dónde están los pingüinos?**”. _____ (En una tierra helada).
- “**¿Por qué se dice que Taky era diferente al resto de pingüinos?**” _____ (Porque hace las cosas de una forma diferente: canta diferente, anda diferente y se lanza al agua diferente).

Paso 3: terminar reforzando el elemento de la estructura narrativa “personaje” mediante las siguientes preguntas:

“Los personajes de este cuento son animales, ¿podéis pensar en personajes de otros cuentos que también sean animales?” (Variedad de respuestas: Mickey Mouse, el gato con botas, Simba, etc.).

- “**¡Muy bien! Y ¿podríais pensar en personajes de otros cuentos que sean personas?**” _____ (Variedad de

respuestas: la señorita Nelson, caperucita roja, Aladdin, Elsa, etc.).

➤ **Actividad de léxico: cada oveja con su pareja (10-12 min).**

Para esta actividad, cada logopeda trabajará individualmente con uno de los alumnos.

Paso 1: se mostrarán 24 tarjetas con imágenes de acciones asociadas al cuento que los alumnos acaban de escuchar (materiales: tarjetas de las acciones). Las imágenes deberán relacionarse entre ellas hasta conseguir las 12 parejas.

Para empezar la actividad, la logopeda verbalizará el primero de los enunciados que aparecen a continuación y el alumno deberá relacionar las dos imágenes correspondientes. Seguirá el mismo procedimiento para el resto de los enunciados. **¡Atención!** entre paréntesis se han proporcionado términos alternativos para sustituir al verbo original de los enunciados. Utilizar estos términos adaptados cuando la actividad se realice con los alumnos de infantil.

1. Los pingüinos se saludan
2. Los pingüinos cantan
3. Los pingüinos saltan
4. Los pingüinos están asustados
5. Los pingüinos comen pescado
6. Los cazadores llevan cerraduras
7. Los pingüinos *marchan* (andan) en orden
8. Los pingüinos se *zambullen* (lanzan) en el agua
9. Los pingüinos hacen mucho chapoteo
10. Los pingüinos dan una palmada en la espalda
11. Los pingüinos viven en una tierra helada
12. Los cazadores cazan con palos finos

Paso 2: vuelve a aplicarse el mismo procedimiento que en el Paso 1, pero la logopeda dirá los enunciados en catalán:

1. Els pingüins se saluden
2. Els pingüins canten
3. Els pingüins salten
4. Els pingüins mengen peix
5. Els pingüins estan espantats
6. Els caçadors porten panys

7. Els pingüins *marxen* (caminen) en ordre
8. Els pingüins es *capbussen* (llancen) en l'aigua
9. Els pingüins fan molt xipolleig
10. Els pingüins donen una palmada a l'esquena
11. Els pingüins viuen en una terra gelada
12. Els caçadors cacen amb pals fins

Paso 3: cuando todas las tarjetas estén relacionadas correctamente, se le pedirá al alumno que recuerde los enunciados asociados a cada pareja. El alumno deberá verbalizar las acciones una por una en castellano y en catalán con soporte de la logopeda.

➤ **Actividad de léxico: "memory" (OPCIONAL)**

Si el tiempo de la sesión lo permite, se iniciará una segunda actividad de léxico para reforzar el léxico trabajado en las actividades anteriores. Trabajar en catalán o castellano según cuál sea la lengua más dominante del alumno.

Paso 1: escoger ocho pares de tarjetas de acciones con las que se jugará. Sobre la mesa, disponer las tarjetas boca abajo de manera que ni el alumno ni la logopeda puedan ver qué imagen esconde la tarjeta.

Paso 2: indicar al alumno que van a hacer un juego en el que deben encontrar las tarjetas que forman pareja tal y como han hecho en la actividad anterior, pero ahora tendrán que recordar bien la ubicación de todas ellas para poder relacionarlas correctamente.

Explicar que deberán ir destapando las tarjetas de dos en dos y por turnos— primero el alumno y, luego, la logopeda—. Si las tarjetas destapadas no están relacionadas, deben voltearse boca abajo y se pasará el turno al siguiente jugador. En caso de que las tarjetas coincidan, el alumno deberá verbalizar la acción representada (por ejemplo, *los pingüinos cantan*) y se quedará la pareja encontrada. El alumno será siempre quien verbalice las acciones representadas, aunque sea la logopeda quien encuentre las tarjetas emparejadas.

El juego termina cuando todas las parejas se hayan encontrado. El jugador con más parejas encontradas ganará la partida.

SESIÓN 05

OBJETIVOS

- Identificar las categorías de **objetivo** e **intento** en un cuento.
- Optimizar la **comprensión de léxico autónomo** y de **estructuras sintácticas**.
- Mejorar la **atención** y **discriminación fonética** de /s/ y /θ/ a inicio, mitad y final de palabra.
- Favorecer la correcta **producción fonética** de /s/ y /θ/.

MATERIAL

- Cuento *El pingüino Taky* (versión adaptada).
- Articulación de /s/ y /θ/ en imágenes.
- Hoja en blanco A4.
- Ejemplos de dibujos para representar /s/ y /θ/ como animales.

➤ Lectura conjunta del cuento (10 min)

Paso 1: se inicia la sesión explicando a los alumnos que hoy continuarán la lectura del cuento *El pingüino Taky*.

Enseñar la imagen que aparece en la portada del cuento y hacer las siguientes preguntas a fin de recordar los elementos de la estructura narrativa trabajados en la sesión 04 (personajes y escenario):

- “¿Cómo se llama el pingüino principal del cuento?” _____ (Taky).
- “¿Qué otros personajes salen en el cuento?” _____ (Pingüinos y cazadores).
- “¿Dónde viven los pingüinos?” _____ (En una tierra helada).
- “¿Por qué se dice que Taky era diferente al resto de pingüinos?” _____ (Porque hace las cosas de una forma diferente: canta diferente, anda diferente y se lanza al agua diferente).

Seguidamente, presentar la continuación del cuento y los elementos de la estructura narrativa que se van a trabajar de la siguiente manera:

“¡Muy bien! Hoy vamos a seguir leyendo el cuento de *El pingüino Taky*. Vamos a descubrir qué objetivos tienen los cazadores y cómo lo van a conseguir. ¡Vamos a descubrir sus planes!”

Paso 2: iniciar la lectura de *El pingüino Taky*. **Leeremos desde la página 18 hasta la página 25 del cuento** y reservaremos el resto para las siguientes sesiones. **¡Atención!**: a los alumnos de infantil, se les leerá la versión adaptada del cuento, en la que se ha cambiado vocabulario complejo y poco común por otras palabras relevantes y más habituales en el entorno escolar de estos alumnos.

Las logopedas leerán el cuento mientras muestran las imágenes correspondientes a cada parte de la historia. Se debe asegurar que se señalan el **objetivo** y el **intento** de la historia indicando con los dedos y que se enfatiza la lectura de estos elementos mediante una entonación y articulación acentuadas.

➤ Preguntas de comprensión (5 min)

Paso 1: preguntar que les ha parecido la continuación del cuento y dejar que expresen sus ideas sobre él. Luego, introducir las preguntas de comprensión de la siguiente manera:

“Ya hemos descubierto el objetivo de los cazadores y cómo lo van a hacer. ¡Vamos a recordarlo entre todos!”

Paso 2: utilizando las imágenes del cuento, hacer las siguientes preguntas:

- “¿Por qué van los cazadores a la tierra helada de los pingüinos?” _____ (Porque los quieren cazar).
- “¿Para qué quieren los cazadores cazar a los pingüinos?” _____ (Para venderlos/ para hacerse ricos).
“¡Exacto! Su objetivo es vender a los pingüinos porque quieren hacerse ricos.”
- “¿Cómo se sienten los pingüinos cuando oyen llegar a los cazadores?” _____ (Se sienten asustados).
- “Y, última pregunta, ¿dónde se esconden los otros pingüinos?” _____ (Detrás del hielo/ detrás de un bloque de hielo).

Paso 3: reforzar los elementos de la estructura narrativa mediante lo siguiente:

“¡Lo habéis hecho súper bien! El objetivo final de los cazadores es vender a los pingüinos porque quieren hacerse ricos. Para ello, van a su tierra helada e intentan cazarlos.”

Paso 4: terminar la actividad preguntado a los alumnos si creen que los cazadores conseguirán cazar a los pingüinos y porqué. Dejar que

expresen sus ideas y anunciar que el próximo día descubrirán el resultado de sus intentos de caza y cómo es el final del cuento.

➤ **Actividad de atención y discriminación fonológica: la serpiente y el zorro (7 min)**

Paso 1: anunciar que van a hacer un juego con los sonidos. Explicar lo siguiente:

“Hoy vamos a volver a jugar con los sonidos, tal como hicimos unas semanas atrás ¿Os acordáis del sonido de la sssserpiente y el del zzzzorro? ¡Vamos a volver a jugar con ellos para asegurarnos que podemos decir bien sus nombres!

Seguir: **“¡Vamos a empezar el juego! Recordad que la serpiente y el zorro no se llevan muy bien, así que tenemos que asegurarnos que no los confundimos para que no se enfaden. Para poder distinguirlos tendremos que hacer las mismas cosas que a ellos les gusta hacer. A las sssserpiente les encanta ir por el suelo y a los zzzzorros les encanta saltar. Cada vez que escuchéis el sonido /s/ tendréis que agacharos y cuando escuches el sonido /θ/ tendréis que dar un saltito. ¿Entendido? ¡Vamos allá!”**

Producir la siguiente secuencia haciendo que cada sonido dure dos segundos aproximadamente:

- /s/ - /θ/ - /s/ - /θ/ - /s/ - /θ/ - /θ/ - /s/ - /s/ - /s/ - /θ/ - /θ/ - /s/ - /θ/ - /θ/ - /θ/.

Paso 2: explicar a los alumnos que van a seguir haciendo el mismo juego, pero con otro nivel de dificultad. Ahora, en lugar de sonidos aislados se les dirán palabras donde la /s/ y la /θ/ podrán estar en posición inicial, medial o final. Avisar a los alumnos que también se les dirán palabras con otros sonidos, por lo que tendrán que estar muy atentos. **¡Atención!** ir pronunciando separadamente cada sílaba cuando se digan las palabras.

1. Pa-los	10. Es-pal-da
2. Ju-gar	11. Luz
3. Cer-ra-du-ra	12. Lan-za
4. Fi-no	13. Mar-char
5. Is-la	14. Ca-pa-taz
6. Pin-güi-nos	15. Sal-tar
7. Cha-po-te-o	16. Sa-lu-dar
8. Ca-zar	17. Pá-ja-ro
9. Fan-tas-ma	18. Zam-bu-llir

➤ **Actividad de producción fonética: la serpiente y el zorro (13 min)**

Paso 1: anunciar que ahora van a ser ellos los que hagan los sonidos, pero van a tener que practicar un poco antes de poder empezar. Hacer que los alumnos se fijen en su propia articulación y animarlos a que se toquen el punto de articulación para mejorar la percepción.

- /θ/: poner el dedo índice frente los dientes para notar como la lengua sale cuando se articula el sonido. Articular el sonido varias veces con una duración prolongada.
- /s/: con la punta de la lengua, hacer un recorrido desde los incisivos superiores hasta la zona post alveolar. Hacer el recorrido de delante atrás y de atrás adelante varias veces dirigiendo la atención a la cresta alveolar. Articular el sonido varias veces con una duración prolongada.

Seguidamente, enseñar a los alumnos la articulación de /s/ y /θ/ en imágenes (**consultar materiales**) y explicar lo siguiente:

“Para hacer el sonido de la serpiente los dientes deben estar un poquito separados y la lengua estará puesta al principio del paladar, detrás de los dientes de arriba. Dejamos salir el aire suavemente.”

“En cambio, para hacer el sonido del zorro, sacaremos la lengua y la pondremos entre los dientes mientras dejamos salir el aire suavemente”.

Paso 2: explicar las reglas del juego. Un alumno será el encargado de producir los sonidos, mientras que el otro deberá hacer las acciones correspondientes (agacharse al escuchar /s/ o saltar al escuchar /θ/). Mientras se explica lo anterior, dibujar la letra <s> de manera que represente un dibujo de una serpiente en una hoja A4 y la letra <z> en forma de zorro en otra hoja (**consultar sección de materiales para ver algunos ejemplos de cómo hacer los dibujos**).

Los alumnos deberán posicionarse uno frente al otro. A su vez, las logopedas se situarán detrás del alumno que realiza las acciones, de tal manera que solo el alumno que haga los sonidos pueda verlas y ellas a él. Con los dibujos que se han realizado anteriormente, las logopedas indicarán al alumno qué sonido tiene que realizar. Ellas alzarán y enseñarán un dibujo u otro según corresponda y siguiendo la secuencia que se presenta a continuación:

- /s/ - /θ/ - /s/ - /θ/ - /s/ - /θ/ - /θ/ - /s/ - /s/ - /s/ - /θ/ - /θ/ - /s/ - /θ/ - /θ/ - /s/ - /θ/.

Una vez finalizado el turno, los alumnos se cambian las tornas de forma que ambos puedan practicar la producción fonética de los sonidos. Seguir la siguiente secuencia para el segundo turno:

- /s/ - /s/ - /θ/ - /θ/ - /θ/ - /s/ - /θ/ - /s/ - /θ/ - /s/ - /s/ - /s/ - /θ/ - /θ/ - /θ/ - /s/ - /θ/ - /s/.

SESIÓN 06

OBJETIVOS

- Identificar las categorías de **resultado y final** en un cuento.
- Optimizar la **comprensión de léxico autónomo** y de **estructuras sintácticas**.
- Mejorar el **acceso al léxico**.
- Incrementar el **léxico**.

MATERIAL

- Cuento *El pingüino Taky* (versión adaptada).
- Dispositivo electrónico tipo tablet u ordenador portátil.

➤ Lectura conjunta del cuento (10-12 min)

Paso 1: iniciar la sesión explicando a los alumnos que hoy acabarán la lectura del cuento y descubrirán el final. Seguidamente, enseñar la imagen que aparece en la portada del cuento y hacer las siguientes preguntas a fin de recordar los elementos de la estructura narrativa trabajados en las sesiones 04 y 05: personajes, escenario, objetivo e intento:

- “¿Cómo se llama el pingüino principal del cuento?” _____ (*Taky*).
- “¿Qué otros personajes hay en el cuento?” _____ (*Pingüinos y cazadores*).
- “¿Dónde viven los pingüinos?” _____ (*En una tierra helada*).

“¡Perfecto! Los pingüinos son los personajes del cuento y viven en una tierra helada.”

- “¿Qué intentan/quieren hacer los cazadores con los pingüinos?” _____ (*Los intentan/quieren cazar*).

- “¿Para qué quieren los cazadores cazar a los pingüinos?” _____ (*Para venderlos/ para hacerse ricos*).

“¡Exacto! Los cazadores intentan cazar a los pingüinos con el objetivo de venderlos y hacerse ricos.”

Seguidamente, presentar la continuación del cuento y los elementos de la estructura narrativa que se van a trabajar de la siguiente manera:

“Hoy vamos a acabar de leer el cuento de *El pingüino Taky*. Vamos a descubrir el resultado de los intentos de los cazadores y cómo es el final de la historia.”

Paso 2: iniciar la lectura de *El pingüino Taky*. Leeremos desde la página 25 hasta la página 32 del cuento. **¡Atención!**: a los alumnos de infantil se les leerá la versión adaptada del cuento, en la que se ha cambiado vocabulario complejo y poco común por otras palabras relevantes y más habituales en el entorno escolar de estos alumnos.

Las logopedas leerán el cuento mientras muestran las imágenes correspondientes a cada parte de la historia. Se debe asegurar que se señalan el **resultado** y el **final** de la historia indicando con los dedos y que se enfatiza la lectura de estos elementos mediante una entonación y articulación acentuadas.

➤ Preguntas de comprensión (5 min)

Paso 1: preguntar que les ha parecido final del cuento y dejar que expresen sus ideas sobre él. Luego, introducir las preguntas de comprensión de la siguiente manera:

“Ahora que ya hemos descubierto el final de la historia, ¡vamos a recordarlo entre todos!”.

Paso 2: utilizando las imágenes del cuento, hacer las siguientes preguntas:

- “¿Consiguen los cazadores atrapar a los pingüinos?” _____ (*No lo consiguen*).
- “¿Qué cosas hace Taky para asustar a los cazadores?” _____ (*Andar de forma rara, hacer un gran chapoteo, mojarlos y cantar muy mal*).
- “¿Cómo se mojan los cazadores?” _____ (*Taky se lanza al agua y hace un gran chapoteo*).

- “¿Qué hacen todos los pingüinos para echar a los cazadores de su tierra?” _____ (Empiezan a cantar muy alto y muy mal).
- “¿Cómo tratan los pingüinos a Taky al final?” _____ (Son amables con él por haberles salvado).
- “¿Cómo se siente Taky al final de la historia? ¿Por qué?” _____ (Feliz, porque ahora el resto de los pingüinos son amigos suyos).

Paso 3: reforzar los elementos de la estructura narrativa mediante lo siguiente:

“¡Lo habéis hecho súper bien! Los cazadores no consiguen atrapar a los pingüinos. Taky es un pingüino diferente y consigue enfrentarse y ahuyentar a los cazadores. Al final, Taky es feliz siendo como es y hace muchos amigos nuevos en su tierra.”

- **Actividad de léxico:** ¿Quién es quién? (7 min)

Para esta actividad, cada logopeda trabajará individualmente con uno de los alumnos. La actividad se encuentra en formato online en la página web de recursos didácticos Kahoot.it y ha sido creado específicamente para esta sesión.

La actividad está dividida **en dos partes**. En la **primera**, las logopedas leerán una definición que aparecerá en pantalla y los alumnos deberán decir a qué hace referencia dicha definición eligiendo una de las cuatro imágenes que podrán ver en la pantalla. Antes de poder hacer clic en la respuesta correcta, deberán verbalizar el nombre de dicho elemento tanto en castellano como en catalán. Hay un total de veinte preguntas con las que se trabajarán cinco categorías semánticas y cuatro términos asociados a cada una de ellas.

La **segunda parte** de la actividad trabaja el mismo vocabulario que la anterior y se realiza siguiendo el mismo procedimiento. Esta vez, las logopedas no leerán ninguna definición, sino que darán una pista fonética emitiendo la primera sílaba de la palabra que los alumnos deben descubrir. La pista fonética aparecerá en pantalla, al igual que el conjunto de imágenes que funcionan como posibles respuestas. Antes de poder hacer clic en la respuesta correcta, deberán verbalizar el nombre de dicho elemento tanto en castellano como en catalán. Las categorías y los términos asociados son los siguientes:

Castellano:

- **Aves:** pingüino, gallina, paloma, polluelo/pollito.
- **Animales del bosque:** zorro, oso, ardilla, conejo.
- **Lugares:** tierra helada, desierto, playa, ciudad.
- **Emociones:** asustado, contento, enfadado, sorprendido.
- **Objetos:** jaula, cadena, red/cazamariposas, candado.

Català:

- **Ocells:** pingüí, gallina, colom, pollet.
- **Animals del bosc:** guineu, os, esquirol, conill.
- **Llocs:** terra gelada, desert, platja, ciutat.
- **Emocions:** espantat, content, enfadat, sorprès.
- **Objectes:** gàbia, cadena, xarxa, cadena.

¡Atención! la primera y la segunda parte de la actividad se encuentran en presentaciones separadas. La primera recibe el nombre de **¿Quién es quién? (pistas semánticas)**, mientras que la segunda se llama **¿Quién es quién? (pistas fonéticas)**.

Paso 1: abrir la página web con la primera parte de la actividad mediante el siguiente enlace:

<https://create.kahoot.it/share/quien-es-quien/66fa2083-8bf0-43aa-b1d3-bec1c7ecbbe8>

Paso 2: indicar la opción “Jugar en solitario” y seguidamente “Práctica”.

Paso 3: empezar la actividad anunciando que van a hacer un juego con algunas de las palabras que han aprendido en el cuento. Explicar lo siguiente:

“Hoy vamos a hacer un juego en la tablet/ordenador para recordar algunas palabras que has aprendido en el cuento. Yo te voy a leer una definición y tú tendrás que elegir a qué imagen se corresponde de entre todas las que verás en la pantalla. Pero ¡atención! Antes de poder darle a la imagen, tendrás que decirme cómo se dice la palabra en castellano y luego en catalán.”

Paso 4: una vez terminada esta parte de la actividad, se iniciará la segunda parte a través del siguiente enlace:

<https://create.kahoot.it/share/quien-es-quien-pistas-foneticas/301c3ae4-c9fb-4ae1-9a1c-903744bffb1c>

Explicar lo siguiente:

“¡Lo has hecho súper bien! Vamos a hacer otro juego muy muy parecido al que acabamos de hacer. Ahora, en lugar de leerte una definición, voy a decirte la primera sílaba de la palabra que tendrás que descubrir. Como antes, tendrás cuatro opciones y tendrás que elegir la que se corresponda. De nuevo, antes de poder darle a la imagen, tendrás que decirme cómo se dice la palabra en castellano y luego también en catalán.”

Paso 5 (OPCIONAL): en caso de que el tiempo lo permita, recordar entre todos las categorías semánticas que han aparecido en el juego: aves, animales mamíferos, lugares, emociones y objetos.

SESIÓN 07

OBJETIVOS

- Identificar las categorías de **personaje** y **escenario** en un cuento.
- Optimizar la **comprensión de léxico autónomo** y de **estructuras sintácticas**.
- Fomentar la **comprensión de la estructura cronológica** del discurso.
- Fomentar la **comprensión de los elementos cohesivos** *primero, segundo, luego y por último*.

MATERIAL

- Cuento *Una seta bajo la lluvia*.
- Tarjetas de secuencias temporales: educación infantil.
- Tarjetas de secuencias temporales: educación primaria.

➤ Lectura conjunta del cuento (5 min)

Paso 1: se inicia la sesión explicando a los alumnos que hoy empezarán la lectura de un nuevo cuento titulado *Una seta bajo la lluvia*.

Enseñar la imagen que aparece en la portada del cuento y preguntar qué pueden ver. Aunque las respuestas puedan variar, intentar evocar lo siguiente ya sea en catalán o en castellano:

- *Animales (un pájaro, un conejo, una rata), insectos (una mariposa, una hormiga), setas, lluvia.*
- *Animals (un ocell, un conill, una rata), insectes (una papallona, una formiga), bolets, pluja.*

Seguidamente, preguntar quién creen que será el personaje de este nuevo cuento y el escenario dónde piensan que sucederá la historia. **¡Atención!**: en el caso de los alumnos de infantil, anunciar las respuestas directamente de la siguiente manera:

“La hormiga será el personaje principal del cuento y vivirá muchas aventuras en el bosque, bajo una seta”.

Luego, presentar el inicio del cuento y los elementos de la estructura narrativa que se van a trabajar de la siguiente manera:

“En este cuento los personajes son animales e insectos del bosque. ¡Vamos a descubrir quiénes son, dónde están y a qué lugares van!”

Paso 2: iniciar la lectura de *Una seta bajo la lluvia*. Leeremos desde la página 1 hasta la página 9 del cuento y reservaremos el resto para las siguientes sesiones.

Las logopedas leerán el cuento mientras muestran las imágenes correspondientes a cada parte de la historia. Se debe asegurar que se señalan los **personajes** y el **escenario** de la historia indicando con los dedos y que se enfatiza la lectura de estos elementos mediante una entonación y articulación acentuadas.

➤ Preguntas de comprensión (10 min)

Paso 1: preguntar que les ha parecido el inicio del cuento y dejar que expresen sus ideas sobre él. Luego, introducir las preguntas de comprensión de la siguiente manera:

“Ya hemos descubierto a los personajes del nuevo cuento y dónde están. ¡Vamos a recordarlo entre todos!”.

Paso 2: utilizando las imágenes del cuento, hacer las siguientes preguntas:

- **“¿Quién es el personaje principal de la historia?”** _____
 - *(La hormiga o la formiga).*
- **“¿Qué otros personajes salen en el cuento?”** _____
 - *(Una mariposa y una ratita o una papallona i una rateta).*
- **“¿Dónde pasa la historia?”** _____
 - *(Debajo de una seta/ en la lluvia/ en un claro del bosque o sota un bolet/ a la pluja/ a una clariana del bosc).*

- “¿Cuál es el problema principal de la historia?” _____
○ (Mojarse o mullar-se).

Paso 3: reforzar el elemento de la estructura narrativa “personaje” mediante las siguientes preguntas:

- “Los personajes de este cuento son animales, ¿podéis pensar en personajes de otros cuentos que también sean animales?” _____
(Variedad de respuestas: Mickey Mouse, el gato con botas, Simba, etc.).
- “¡Muy bien! Y ¿podríais pensar en personajes de otros cuentos que sean personas?” _____ (Variedad de respuestas: la señorita Nelson, caperucita roja, Aladdin, Elsa, etc.).

Paso 4: terminar explicando a los alumnos que ahora **tendrán que ser ellos quienes expliquen esta primera parte del cuento.**

Mediante las estrategias de facilitación, intentar evocar el uso de la fórmula “**Había una vez**” para iniciar el cuento y asegurar que se mencionan los elementos de la estructura narrativa que se han trabajado: **personaje y escenario.**

➤ **Actividad de morfosintaxis (I): ordena la secuencia (15 min).**

*Esta actividad se divide en dos partes. La **primera parte** se realiza en la actual **sesión 07**, mientras que la **segunda parte** se implementará en la siguiente **sesión 08**. Se recomienda **guardar el material** para la sesión 08.*

*Previo a que empiece la sesión, se **recortarán** las tarjetas con las imágenes de las secuencias temporales **siguiendo las líneas discontinuas** que las delimitan. ¡**Atención!**: los recuadros con líneas continuas y números no deben recortarse. Estos se utilizarán para colocar las imágenes y ordenarlas según el correcto patrón temporal.*

*En el caso de los **alumnos de infantil**, se trabajará con secuencias de **tres viñetas**, mientras que para los **alumnos de primaria** se usarán las secuencias de **cuatro viñetas**, tal como se indica en la sección de **Materiales**. Los alumnos deberán **escuchar** las frases que la logopeda formula, **identificar** la imagen correspondiente a la frase y **ordenar** las imágenes según el correcto patrón temporal.*

Paso 1: explicar al alumno que van a realizar una actividad en la que tendrá que crear pequeñas historias ordenando diferentes imágenes.

Para empezar la actividad, disponer sobre la mesa las imágenes **correspondientes a la primera secuencia** en orden aleatorio. Luego, explicar al alumno que tendrá que **escuchar** atentamente las frases que dirá la logopeda para poder **señalar la imagen** que corresponde.

Formular la primera frase y preguntar a qué imagen corresponde. Cuando el alumno señale la imagen correspondiente, deberá cogerla y disponerla en el recuadro número 1.

Repetir el proceso con el resto de las imágenes de la secuencia siguiendo el orden correspondiente y disponiendo cada imagen en el recuadro oportuno.

Paso 2: repetir el mismo procedimiento con el resto de las secuencias hasta terminirlas.

¡Atención!: si la actividad resulta muy sencilla para los alumnos, se sugiere entremezclar tres o cuatro imágenes adicionales (correspondientes a otras secuencias) a modo de distractores.

A continuación, se especifican frases que deberán formularse para los dos grupos de alumnos (infantil y primaria), así como el orden en que deben aparecer:

Alumnos de Infantil	
1	<ul style="list-style-type: none"> • Primero, el panadero cocina la masa del pan. • Segundo, el panadero mete el pan en el horno. • Por último, el panadero vende el pan.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Primero, el niño se hace una herida en el brazo. • Segundo, la ambulancia lleva al niño al hospital. • Por último, le curan la herida al niño.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Primero, el niño corre una carrea. • Segundo, el niño acaba la carrera y levanta los brazos. • Por último, el niño gana una medalla.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Primero, el niño le saca leche a la vaca. • Segundo, el niño llena el vaso de leche. • Por último, el niño se bebe la leche y come cereales.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Primero, la niña cocina la comida en una olla. • Segundo, la niña se come la comida.

	<ul style="list-style-type: none"> • Por último, la niña friega el plato.
--	--

Alumnos de Primaria	
1	<ul style="list-style-type: none"> • Primero, el niño se quita la camiseta. • Segundo, se quita los pantalones. • Luego, se ducha. • Por último, se seca con la toalla.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Primero, vemos que la ropa está sucia. • Segundo, metemos la ropa en el cesto de la ropa sucia. • Luego, metemos la ropa en la lavadora. • Por último, tendemos la ropa.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Primero, decoramos el árbol de Navidad. • Segundo, el calendario marca que es el día de Navidad. • Luego, llega Papa Noel. • Por último, los regalos están bajo el árbol de Navidad.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Primero, encendemos las velas. • Segundo, le damos el pastel a la niña con las velas encendidas. • Luego, la niña sopla las velas. • Por último, las velas están apagadas.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Primero, la niña le da una caja de regalo al niño. • Segundo, la niña abre la caja de regalo. • Luego, saca una pelota de la caja. • Por último, el niño y la niña juegan con la pelota.

SESIÓN 08

OBJETIVOS

- Identificar las categorías de **objetivo e intento** en un cuento.
- Optimizar la **comprensión de léxico autónomo** y de **estructuras sintácticas**.
- Aumentar la **complejidad estructural** de las frases.
- Fomentar el uso de un **discurso estructurado cronológicamente**.
- Fomentar el **uso de elementos cohesivos** *primero, segundo, luego y por último*.

MATERIAL

- Cuento *Una seta bajo la lluvia*.
- Tarjetas de secuencias temporales: educación infantil.

- Tarjetas de secuencias temporales: educación primaria.

➤ Lectura conjunta del cuento (7 min)

Paso 1: se inicia la sesión explicando a los alumnos que hoy continuarán la lectura de un nuevo cuento titulado *Una seta bajo la lluvia*.

Enseñar la imagen que aparece en la portada del cuento y hacer las siguientes preguntas a fin de recordar los elementos de la estructura narrativa trabajados en la sesión 07 (personaje y escenario):

- “¿Quién es el personaje principal de la historia?” _____ (*La hormiga o la formiga*).
- “¿Qué otros personajes salen en el cuento?” _____ (*Una mariposa y una ratita o una papallona i una rateta*).
- “¿Dónde pasa la historia?” _____ (*Debajo de una seta/ en la lluvia/ en un claro del bosque o sota un bolet, a la pluja, a una clariana del bosc*).

Seguidamente, presentar la continuación del cuento y los elementos de la estructura narrativa que se van a trabajar de la siguiente manera:

“¡Genial chicos/as! Hoy vamos a seguir leyendo el cuento de *Una seta bajo la lluvia*. Vamos a descubrir qué objetivos tienen los animales y cómo lo van a conseguir. ¡Vamos a descubrir sus planes!”

Paso 2: iniciar la lectura de *Una seta bajo la lluvia*. Leeremos desde la **página 10 hasta la página 15 del cuento** y reservaremos el resto para las siguientes sesiones.

Las logopedas leerán el cuento mientras muestran las imágenes correspondientes a cada parte de la historia. Se debe asegurar que se señalan el **objetivo e intento** de la historia indicando con los dedos y que se enfatiza la lectura de estos elementos mediante una entonación y articulación acentuadas.

➤ Preguntas de comprensión (8 min)

Paso 1: preguntar que les ha parecido la continuación del cuento y dejar que expresen sus ideas sobre él. Luego, introducir las preguntas de comprensión de la siguiente manera:

“Ya hemos descubierto el objetivo de los animales y cómo lo van a hacer. ¡Vamos a recordarlo entre todos!”

Paso 2: utilizando las imágenes del cuento, hacer las siguientes preguntas:

- “¿Por qué quieren quedarse los animales bajo la seta?” _____
 - (Para protegerse de la lluvia/ para no mojarse).
- “¿Qué intentan hacer los animales para que todos quepan bajo la seta?” _____
 - (Se mueven/ se aprietan/ dejan sitio).
- “¿Por qué el conejo quiere esconderse bajo la seta?” _____
 - (Para esconderse del zorro).
- “¿Qué intenta hacer el conejo para que le dejen un sitio en la seta?” _____
 - (Pedir ayuda al resto de animales).

Paso 3: reforzar los elementos de la estructura narrativa mediante las siguientes preguntas:

“¡Lo habéis hecho súper bien! El objetivo final de los animales es protegerse de la lluvia y esconderse del zorro. Para ello, se ponen debajo de la seta e intentan apretarse mucho haciendo espacio para que quepan todos.”

- **Actividad de morfosintaxis (II):**
explica la secuencia (15 min).

*Esta actividad es la segunda de una serie de actividades divididas en dos partes. La **primera parte** se realizó en la anterior **sesión 07**, mientras que la **segunda parte** se implementará en la actual **sesión 08**. Se trabajará con el mismo material que se usó para la sesión 07.*

*Previo a que empiece la sesión, se **ordenarán** las tarjetas según su correcta estructura temporal (señalada en la sesión anterior). En el caso de los **alumnos de infantil**, se trabajará con secuencias de **tres viñetas**, mientras que para los **alumnos de primaria** se usarán las secuencias de **cuatro viñetas**, tal como se indica en la sección de **Materiales**. Los alumnos deberán **explicar las viñetas**, primero de manera aislada y luego reformular la explicación con los siguientes elementos de cohesión:*

- Con los alumnos de infantil se utilizará “primero”, “segundo” y “por último”.

- Con los alumnos de primaria se utilizará “primero”, “segundo”, “luego” y “por último”.

Paso 1: explicar a los alumnos que van a realizar una actividad en la que crearán pequeñas historias que aparecen representadas en dibujos, tal como hicieron en la sesión anterior.

Para empezar la actividad, **enseñar la primera imagen** de la secuencia y pedir al alumno que **explique lo que puede ver y lo que está sucediendo en la imagen**. Luego, repetir el proceso con el resto de las imágenes de la secuencia.

Paso 2: a continuación, **introducir los elementos de cohesión mediante la estrategia de modelado** de la siguiente manera:

Señalar la primera de las imágenes y repetir la oración usada por el alumno anteriormente añadiendo el elemento de cohesión “**primero**” (p.ej.: *primero, el niño corre una carrera*). Hacer lo mismo con la segunda imagen añadiendo el marcador de cohesión “**segundo**” (p. ej.: *segundo, el niño acaba la carrera y levanta los brazos*). Acabar repitiendo el mismo procedimiento y añadir el elemento “**por último**” (p.ej.: *por último, el niño gana una medalla*).

¡Atención! en el caso de los **alumnos de primaria**, el ejercicio de modelado deberá añadir el marcador discursivo “**luego**”, puesto que estos alumnos trabajarán con cuatro viñetas. En este caso, el orden de los marcadores deberá ser el siguiente: “primero”, “segundo”, “luego” y “por último”.

Paso 3: explicar al alumno que ahora deberá explicar él/ella la historia tal y como ha hecho la logopeda. Ayudar y dar soporte señalando las imágenes y **priorizando las estrategias de modelado, inducción, expansión y repetición**.

Paso 4: repetir el proceso con el resto de las secuencias de imágenes **prescindiendo del Paso 2**, dado que ya se han introducido los elementos de cohesión anteriormente.

SESIÓN 09

OBJETIVOS

- Identificar las categorías de **resultado y final** en un cuento.
- Optimizar la **comprensión de léxico autónomo**.
- Fomentar la **consciencia fonológica a nivel de sílaba**.

- Aumentar la **capacidad para analizar silábicamente las palabras**.

MATERIAL

- Cuento *Una seta bajo la lluvia*.
- Tapones de botellas o fichas.
- Tablet u ordenador portátil.

➤ **Lectura conjunta del cuento (10 min)**

Paso 1: se inicia la sesión explicando a los alumnos que hoy acabarán la lectura del cuento *Una seta bajo la lluvia*.

Enseñar la imagen que aparece en la portada del cuento y hacer las siguientes preguntas a fin de recordar los elementos de la estructura narrativa trabajados en la sesión 07 y 08 (personaje, escenario, objetivo e intento):

- “¿Quién es el personaje principal de la historia?” _____
○ (La hormiga).
- “¿Dónde pasa la historia?” _____
○ (Debajo de una seta/ en la lluvia/ en un claro del bosque).
- “¿Por qué los animales quieren quedarse bajo la seta?” _____
○ (Para protegerse de la lluvia/ para no mojarse).
- “¿Y el conejo?” _____
○ (Para esconderse del zorro).
- “¿Qué intentan hacer los animales para que todos quepan bajo la seta?” _____
○ (Se mueven/ se aprietan/ dejan sitio).

Seguidamente, presentar el final del cuento y los elementos de la estructura narrativa que se van a trabajar de la siguiente manera:

“¡Genial! Hoy vamos a terminar de leer el cuento de *Una seta bajo la lluvia*. Vamos a descubrir el resultado de los intentos de los animales y cómo es el final del cuento.”

Paso 2: iniciar la lectura de *Una seta bajo la lluvia*. Leeremos desde la página 16 hasta la página 28 del cuento.

Las logopedas leerán el cuento mientras muestran las imágenes correspondientes a cada parte de la historia. Se debe asegurar que se señalan el **resultado** y el **final** de la historia indicando con los dedos y que se enfatiza la lectura de estos elementos mediante una entonación y articulación acentuadas.

➤ **Preguntas de comprensión (5 min)**

Paso 1: preguntar qué les ha parecido el final del cuento y dejar que expresen sus ideas sobre él. Luego, introducir las preguntas de comprensión de la siguiente manera:

“Ya hemos descubierto el resultado y el final de la historia. ¡Vamos a recordarlo entre todos!”

Paso 2: utilizando las imágenes del cuento, hacer las siguientes preguntas:

- “¿El zorro consigue encontrar al conejo? ¿Por qué?” _____
○ (No, porque el conejo estaba escondido debajo de la seta).
- “¿Qué hacen los animales cuando para de llover?” _____
○ (Salen de debajo de la seta).
- “¿Qué les pasa a las setas cuando llueve?” _____
○ (Crecen/ Se hacen grandes).
- “¿Cómo se sienten los animales cuando ven lo grande que es la seta?” _____
○ (Sorprendidos).

Paso 3: reforzar los elementos de la estructura narrativa mediante las siguientes preguntas:

“¡Lo habéis hecho súper bien! todos los animales se pudieron proteger debajo de la seta porque había crecido mucho gracias a la lluvia. Cuando paró de llover los animales salieron secos y todos ellos estaban secos y a salvo del zorro.”

➤ **Actividad de consciencia fonológica: ¡A contar! (15 min).**

Esta actividad se encuentra en formato online en la página web de recursos didácticos Kahoot.it y ha sido creada específicamente para esta sesión. La actividad cuenta con un conjunto de imágenes asociadas al vocabulario del cuento Una seta bajo la lluvia. La logopeda deberá denominar cada palabra y los alumnos deberán contar las sílabas que tiene con la ayuda de tapones de botellas o fichas. Una vez contadas, los alumnos deberán pronunciarlas. Primero la actividad se realizará en catalán y, una vez terminada, se repetirá el mismo procedimiento en castellano.

Paso 1: abrir la página web con la actividad mediante el siguiente enlace:

<https://create.kahoot.it/story/888c7d29-6675-4f2c-b432-81267e9797a8/cuenta-las-slabas>

Paso 2: explicar a los alumnos que van a trabajar juntos para hacer una actividad en la que deberán contar las sílabas que tienen las palabras utilizando tapones/fichas. Explicar que tendrán que hacer la actividad primero en catalán y luego en castellano.

La logopeda dirá una palabra asociada a una imagen y por cada sílaba, los alumnos tendrán que coger un tapón/ficha y dejarlo encima de la mesa. Una vez hayan acordado cuantas sílabas tiene la palabra enunciada deberán producirla ellos mismos.

Antes de iniciar la actividad, señalar que se hará una pequeña prueba de ejemplo de la siguiente manera:

“¡Vamos a hacer una prueba! Por ejemplo, ¿cuántas fichas cogeremos para la palabra “me-sa”? _____ Dos fichas, ¡muy bien! Ahora te toca decirlo tú.
¿Y para la palabra “ven-ta-na”? _____ Tres fichas, genial. A ver cómo lo dices tú.”

¡Atención!: con los **alumnos de infantil**, se deberá asegurar que se usa una entonación adecuada mediante el **silabeo** y una **articulación acentuada**. Se podrá la producir la palabra hasta 4 veces.

Con los **alumnos de primaria**, solo se usarán dichas estrategias con aquellos alumnos que presenten **dificultades para realizar la tarea**. Con el resto de los alumnos, no deberán usarse estas estrategias. Se podrá producir la palabra hasta 2 veces.

Paso 3: iniciar la actividad a través del enlace proporcionado anteriormente y comenzar con las palabras en catalán. Una vez terminada la lista, repetir el mismo procedimiento en castellano.

Catalán	Castellano
- Sol	- Sol
- Bosc	- Bosque
- Bolet	- Seta
- Pluja	- Lluvia
- Plomes	- Plumas
- Formiga	- Hormiga
- Papallona	- Mariposa
- Guineu	- Zorro
- Mullat	- Mojado
- Conill	- Conejo

- **Actividad de consciencia fonológica: ¡quitamos sílabas! (OPCIONAL PARA LOS ALUMNOS DE PRIMARIA)**

Paso 1: en caso de que el tiempo lo permita y si los alumnos de primaria han completado la tarea correctamente y sin dificultades, realizar lo siguiente:

Explicar que van a hacer otra actividad con las mismas palabras. Ahora tendrán que quitarles la primera sílaba a las palabras con las que han trabajado y ver qué queda. En este caso, se trabajará solo con las palabras en catalán.

Paso 2: hacer una prueba de ejemplo de la siguiente manera:

“¡Vamos a hacer otra prueba! Por ejemplo, si a la palabra “taula” le quitamos la primera sílaba, ¿qué queda? _____ ¡“la”! Y si a la palabra “finestra” le quitamos la primera sílaba, ¿qué queda? _____ ¡“nestra”! Muy bien, vamos a empezar.”

Paso 3: iniciar la actividad haciendo uso de las imágenes a modo de soporte visual y realizarla con la lista de las palabras en catalán.

SESIÓN 10

OBJETIVOS

- Fomentar la **capacidad para representar, ordenar y verbalizar** secuencias lógicas de acciones.
- Fomentar el uso de un **discurso estructurado cronológicamente**.
- Promover el uso de los **marcadores discursivos primero, segundo y por último** en los alumnos de **infantil** y **primero, segundo, luego y por último** en los alumnos de **primaria**.

MATERIAL

- Tarjetas de secuencias temporales: educación infantil.
- Tarjetas de secuencias temporales: educación primaria.
- Hojas en blanco.
- Lápices y colores.

➤ **Dibuja a los personajes (10-12 min)**

Paso 1: se inicia la sesión explicando a los alumnos que hoy será una sesión especial en la que harán juegos de dibujar, de mímica y de explicar historias.

Contar que van a acompañar a dos **personajes** que se llaman **Bruno** y **Rita** y que para eso tendrán que **dibujarlos**.

Paso 2: explicar que **Bruno** tiene el pelo castaño y le gusta mucho salir a correr por el bosque. Después de presentar el personaje, pedir que **dibujen** en una hoja cómo se lo imaginan.

Paso 3: explicar que van a hacer lo mismo con Rita. **Rita** tiene el pelo rubio y le encanta jugar a básquet con la pelota. Seguidamente, pedir que **dibujen** en una hoja cómo se la imaginan.

Paso 4: pedir a los alumnos que **cuenten** cómo se han imaginado a los **personajes** y en qué **lugares** están.

➤ **Representa la secuencia (5-7 min)**

Para esta actividad se usarán las **secuencias de acciones** que se trabajaron en las **sesiones 07 y 08**.

Con los alumnos de **infantil** se trabajará con **cuatro secuencias de tres viñetas**, mientras que para los alumnos de **primaria** se usarán **cinco secuencias de cuatro viñetas**.

Paso 1: explicar a los alumnos que uno de ellos va a imaginar que es Rita y otro va a ser Bruno y que van a tener que **representar con gestos** todo aquello que la logopeda diga.

Dejar que **elijan qué personaje quieren ser**. En caso de que no logren llegar a un acuerdo, dejarlo al azar lanzando una moneda o jugando a “piedra, papel, tijeras”.

Paso 2: una vez hayan decidido quién es quién, **invitarles a representar con mímica** la secuencia de acciones que la logopeda verbalizará para cada personaje.

Formular la **primera parte** de la secuencia 1 y esperar a que el alumno lo represente con gestos. A continuación, formular la **segunda parte** de la secuencia e invitar al alumno a que continúe con la mímica. Hacer lo mismo con la **tercera** y con la **cuarta** (en caso de los alumnos de primaria).

Repetir el mismo procedimiento con el resto de las secuencias hasta que todas hayan quedado representadas.

A continuación, se especifican las frases que deberán formularse para los dos grupos de alumnos (infantil y primaria), así como el orden en que deben aparecer. Se ha de hacer énfasis en los marcadores discursivos subrayados:

Alumnos de infantil	
1	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Primero</u>, Rita se hace daño en el brazo. • <u>Segundo</u>, Rita se va en ambulancia al hospital. • <u>Por último</u>, Rita tiene el brazo curado.
2	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Primero</u>, Bruno corre una carrea. • <u>Segundo</u>, Bruno acaba la carrera y levanta los brazos. • <u>Por último</u>, Bruno gana una medalla.
3	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Primero</u>, Rita cocina la comida en una olla. • <u>Segundo</u>, Rita se come la comida. • <u>Por último</u>, Rita friega el plato.
4	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Primero</u>, Bruno le saca leche a la vaca. • <u>Segundo</u>, Bruno llena el vaso de leche. • <u>Por último</u>, Bruno se bebe la leche y come cereales.

Alumnos de primaria	
1	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Primero</u>, Bruno se quita la camiseta. • <u>Segundo</u>, Bruno se quita los pantalones. • <u>Luego</u>, Bruno se ducha. • <u>Por último</u>, Bruno se seca con la toalla.
2	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Primero</u>, Rita ve que la ropa está sucia. • <u>Segundo</u>, Rita mete la ropa en el cesto de la ropa sucia. • <u>Luego</u>, Rita pone la ropa en la lavadora. • <u>Por último</u>, Rita tiende la ropa.
3	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Primero</u>, Bruno decora el árbol de Navidad. • <u>Segundo</u>, Bruno está contento porque ha llegado el día de Navidad. • <u>Luego</u>, ve que ha llegado Papa Noel. • <u>Por último</u>, Bruno abre los regalos de Navidad.
4	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Primero</u>, Rita enciende las velas del pastel. • <u>Segundo</u>, Rita coge el pastel. • <u>Luego</u>, Rita pide un deseo. • <u>Por último</u>, Rita sopla las velas y las apaga.
5	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Primero</u>, Rita le da una caja de regalo Bruno. • <u>Segundo</u>, Rita abre la caja de regalo. • <u>Luego</u>, Rita saca una pelota de la caja.

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Por último</u>, Bruno y Rita juegan con la pelota.
--	---

➤ **Ordena y verbaliza (12-15 min).**

Paso 1: para empezar la actividad, **disponer desordenadas sobre la mesa** todas las **tarjetas** correspondientes a las secuencias que se han trabajado en el ejercicio anterior en función del grupo de edad (infantil o primaria).

Explicar a los alumnos que ahora tendrán que **poner en orden** todas las acciones que han representado anteriormente.

Paso 2: dejar que ambos alumnos se ayuden mutuamente y ordenen las secuencias según su criterio.

Cuando hayan terminado, comprobar si el orden seleccionado es el correcto y dar el soporte

necesario mediante las estrategias de facilitación.

Paso 3: seguidamente, pedir a los alumnos que **cuenten qué está pasando en cada secuencia**. El alumno que representó a Bruno deberá explicar las secuencias protagonizadas por este mismo personaje, mientras que el alumno que representó a Rita deberá hacer lo mismo con su personaje.

Dar soporte mediante las estrategias de facilitación y promover el uso de los marcadores discursivos *primero*, *segundo* y *por último* para los alumnos de infantil y *primero*, *segundo*, *luego* y *por último* para los de primaria.