

# ¿Cómo pronuncian mis estudiantes? Una revisión teórica sobre cuestiones clave en la adquisición y el aprendizaje del componente fónico en la Educación Infantil

**Lara Lorenzo Herrera**Departamento de Filología. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria  <https://dx.doi.org/10.5209/dill.98417>

Recibido: 15 de abril de 2024 • Revisado: 12 de julio de 2024 • Aceptado: 29 de julio de 2024

**Resumen:** La adquisición del componente fonológico es un proceso complejo, caracterizado por su naturaleza evolutiva y peculiar, en el que se va conformando el sistema fónico de la criatura y que se suele manifestar a través de los procesos fonológicos. Asimismo, el aprendizaje de la fonología durante la etapa de educación infantil suele centrarse únicamente en la pronunciación correcta de los fonemas y en el trabajo de la conciencia fonológica por su relevancia para el desarrollo de la lectoescritura, ignorando otros aspectos fonológicos esenciales. En estas páginas, por lo tanto, se pretende llevar a cabo una revisión teórica de las principales cuestiones que afectan al desarrollo y al aprendizaje de la fonología, con la finalidad de defender la importancia de una didáctica de la fonología comprometida con el valor intrínseco del lenguaje infantil y con su diversidad en la formación del futuro profesorado de infantil.

**Palabras clave:** Didáctica de la fonología; adquisición de la fonología; lenguaje infantil; procesos fonológicos.

**How do my students pronounce? A theoretical review of key issues in the acquisition and learning of the phonological component in early childhood education**

**Abstract:** The acquisition of the phonic component is a complex process, characterised by its evolutionary and peculiar nature, in which the child's phonic system is shaped and which is usually manifested through phonological processes. Likewise, phonological learning during the early childhood education stage tends to focus only on the correct pronunciation of phonemes and on working on phonological awareness because of its relevance for the development of reading and writing, ignoring other essential phonological aspects. Therefore, the aim of this paper is to carry out a theoretical review of the main issues affecting the development and learning of phonology, in order to defend the importance of a didactics of phonology committed to the intrinsic value of children's language and its diversity in the training of future early childhood teachers.

**Key words:** Didactics of phonology; phonological acquisition; child language; phonological processes.

**Comment mes élèves prononcent-ils ? Une revue théorique des questions clés de l'acquisition et de l'apprentissage de la composante phonologique dans l'éducation de la petite enfance**

**Résumé :** L'acquisition de la composante phonologique est un processus complexe, caractérisé par sa nature évolutive et particulière, au cours duquel le système phonique de l'enfant se forme et qui se manifeste généralement par des processus phonologiques. De même, l'apprentissage phonologique au cours de la phase d'éducation de la petite enfance a tendance à se concentrer uniquement sur la prononciation correcte des phonèmes et sur le travail de la conscience phonologique en raison de son importance pour le développement de la lecture et de l'écriture, en ignorant d'autres aspects phonologiques essentiels. Dans ces pages, l'objectif est donc de procéder à un examen théorique des principales questions affectant le développement et l'apprentissage de la phonologie, afin de défendre l'importance d'une didactique de la phonologie engagée dans la valeur intrinsèque du langage enfantin et de sa diversité dans la formation des futurs enseignants de la petite enfance.

**Mots-clés:** Didactique de la phonologie; acquisition phonologique; langage enfantin; processus phonologiques.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. El desarrollo fónico: periodización e hitos más relevantes 3. La presencia y el tratamiento de la fonología en la educación infantil 4. La complejidad del desarrollo fónico y su valor intrínseco 5. Conclusiones 6. Bibliografía.

**Cómo citar:** Lorenzo Herrera, L. (2024). ¿Cómo pronuncian mis estudiantes? Una revisión teórica sobre cuestiones clave en la adquisición y el aprendizaje del componente fónico en la educación infantil. *Didáctica. Lengua y Literatura* 36, Núm. especial, 147-156.

## 1. Introducción

El lenguaje infantil, al igual que el lenguaje característico de las disfunciones comunicativas, posee sus propias características y funcionamiento (Fernández Pérez, 2020). Sin embargo, de manera tradicional se ha concebido desde el prisma de la norma escrita, lo que ha llevado a su consideración como un tipo de código desviado de tal norma. En este sentido, Fernández Pérez subraya que el tratamiento del habla singular “no es común que se haya contemplado en estudios superiores de filología o de lingüística” (2020, p. 135). Precisamente porque la referencia siempre se ha efectuado desde “la langue saussureana, o el sistema coseriano en los planteamientos estructuralistas” o desde “la competencia del hablante-oyente ideal en concepciones generativistas” (2020, p. 135).

Gracias a una serie de convergencias teórico-metodológicas ocurridas en los últimos años del siglo XX y a principios del siglo XXI, se ha dado un salto significativo hacia una revalorización del lenguaje infantil. Así, todos los enfoques actuales de una u otra forma lo ven como un sistema independiente que necesita sus propias unidades de análisis. No obstante, el peso de las tradiciones teórico-metodológicas causa que todavía pervivan ciertas prácticas que contradicen la necesidad de abordar el código infantil en sus propios términos. La más evidente se halla en la terminología, puesto que aún se emplean etiquetas que aluden a los constructos de la lengua adulta. En este sentido, Peters (1983) destacó la necesidad de recurrir a unidades que se ajusten a la dimensión ontológica y empírica del lenguaje infantil. En lugar de *palabra, morfema o sintaxis* es más adecuado utilizar términos menos comprometidos teóricamente con la norma del lenguaje adulto, como *unidades, construcciones o procesos* (Peters, 1983, p. ix-x). En consecuencia, conviene emplear una terminología que se adecúe a la visión “from the child's point of view” (Peters, 1983, p. 5.17). Nos hallaríamos ante “rasgos idiosincráticos con relevancia evolutiva” (Fernández Pérez, 2005, p. 39) que deben reflejar esa naturaleza idiosincrática infantil.

Como es de suponer, aunque el lenguaje infantil resulta un campo multidisciplinar, no siempre se da una relación directa entre los avances teórico-metodológicos que se realizan en el seno de la lingüística o la psicología del lenguaje y las aplicaciones requeridas en campos más prácticos, como la logopedia y la didáctica de la lengua. Precisamente en estas dos últimas disciplinas se requieren enfoques centrados en la intervención, que permitan medir el grado de adquisición de competencias lingüístico-comunicativas para su evaluación clínica o didáctico-curricular. Esto resulta crucial en el caso de la educación infantil, en la que no se suele otorgar una atención tan específica a la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna como en la educación primaria y secundaria por la no existencia de materias lingüísticas independientes curricularmente.

Por otro lado, la dimensión fonológica no goza del mismo interés ni en la investigación lingüística ni en la didáctica en comparación con los otros niveles de análisis, el léxico-semántico, el pragmático-discursivo y el morfosintáctico (Polo, 2016). Nos hallamos ante una esfera poco cultivada en la investigación teórico-metodológica y en las prácticas y enfoques didácticos. Si bien el panorama no es tan negativo en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, en donde sí se les presta atención a las competencias fonológicas de los aprendices en etapas tempranas (Piquer Vives, 2020), la situación en las lenguas primeras se vuelve más complicada, ya que las prácticas suelen ser bastante mecanicistas y se suelen reducir al hecho de que el alumnado sepa pronunciar bien los fonemas.

Todos estos factores conllevan una falta de consideración de la complejidad del desarrollo fónico y de la diversidad ligada a este, observable en las aulas de educación infantil y que requiere una atención explícita y diferenciada de los otros componentes del lenguaje. Por esta razón, en este trabajo se pretende llevar a cabo una breve revisión teórica de carácter introductorio sobre aspectos clave en el desarrollo del componente fonológico que deben tenerse en cuenta en la didáctica de la pronunciación de la L1 en educación infantil. Así, nuestros principales objetivos son subrayar la complejidad inherente al proceso de adquisición de la fonología y defender la necesidad de profundizar en estos contenidos desde los programas de formación inicial de los futuros docentes. Si bien ya el propio currículo destaca la importancia del ámbito desde un punto de vista teórico, algunos autores sostienen que en las aulas se trata de forma superficial y mecanicista salvo en los casos de disfunciones comunicativas, por lo que se suelen desatender algunos de los procesos que ponen de manifiesto su complejidad y que mejorarían la competencia fonológica del alumnado.

## 2. El desarrollo fónico: periodización e hitos más relevantes

En este apartado se presentan las fases del desarrollo fónico propiamente dicho, el cual se produce después del primer año de vida y se prolonga hasta la adolescencia y en el que se reflejan la complejidad y la diversidad mencionadas en la introducción. Se exponen y se resumen aquellos hitos considerados más relevantes en la bibliografía y que deben ser conocidos por cualquier docente de la etapa de infantil.

En primer lugar, durante la conocida como etapa prelingüística o preidiomática se da una especialización en la percepción del bebé hacia las propiedades entonativas y acústicas de su lengua materna, lo que comienza a observarse en sus patrones de balbuceo, que dejan de ser universales y comienzan a adelantar características del sistema fónico de su L1 en torno a los seis o siete meses (Hoff-Ginsberg, 1997; Martínez López, 2010). La influencia del input resulta fundamental, puesto que se canaliza a través del habla dirigida,

en la que se exageran los aspectos suprasegmentales (principalmente entonativos) por parte de la persona adulta con el fin de que el bebé comprenda mejor el habla de las personas que lo rodean.

En segundo lugar, dentro del ámbito de la producción del habla, las dos aportaciones más importantes respecto a la fijación de fases son las elaboradas por Ingram (1976) y Grunwell (1981), las cuales se suelen tomar como referencia. Cabe destacar que existen otras aproximaciones más actuales, como las de Bosch (2004) y Vihman (2014), si bien son reformulaciones de las etapas clásicas propuestas por Ingram y Grunwell.

Ingram relacionó el desarrollo del lenguaje con el desarrollo cognitivo de Piaget (1952) y estableció cinco estadios, además de un primer período preverbal: 'Fonología de las primeras 50 palabras' (1;00-1;06), 'Fonología del morfema simple' (1;06-4;00), 'Culminación del repertorio fonológico' (4;00-7;00), 'Desarrollo morofonématico' (7;00-12;00) y 'Deletereo' (12;0). Grunwell, por su parte, articuló siete fases 'Fase I' (0;9-1;6), 'Fase II' (1;6-2;0), 'Fase III' (2;0-2;6), 'Fase IV' (2;6-3;0), 'Fase V' (3;0-3;6), 'Fase VI' (3;6-4;0 y 4;0-4;6) y 'Fase VII' (4;6). Como se puede observar, la segunda abarca una menor extensión cronológica que el primero y establece fases más cortas de carácter semestral. En nuestra exposición hemos integrado las dos propuestas y se han delimitado cuatro estadios, tal y como los presenta Martínez López en su trabajo (2010, p. 24-34).

El primer estadio se corresponde con la transición del balbuceo a la fonología del léxico inicial. El tema más tratado de este período tiene que ver con si dicha transición es gradual o discontinua. Jakobson (1941) defendió la idea de que en el balbuceo se produce un conjunto de sonidos que no guardan relación con los que emergen al desarrollarse el habla, por lo que poseen un carácter universal y son iguales para todas las lenguas. A su vez, el inventario fónico empleado ya en las primeras palabras obedece únicamente a los contrastes fonémicos del idioma materno. Otros autores clásicos se pronunciaron a favor tanto de la discontinuidad (Lenneberg, 1967) como de la continuidad (Brown, 1958). Sin embargo, las evidencias avalaron la continuidad entre fases, ya que gracias a la observación de casos individuales se concluyó que el mismo sujeto mostraba semejanzas entre los esquemas fónicos de sus balbuceos y los de sus primeras palabras (Stoel-Gammon y Cooper, 1984). Además, los niños y niñas emiten sus primeras protopalabras al mismo tiempo que el balbuceo no reduplicativo y el balbuceo se extiende hasta los dos años o los dos años y medio.

El término *protopalabra* fue acuñado por Menn (1983), aunque otros autores han fijado otras nomenclaturas. En todo caso, todos remiten a un mismo concepto, esto es, vocalizaciones consistentes en contextos específicos que están asociadas a gestos sistemáticos y que poseen un significado estable. Suelen aparecer ya a finales del primer año de vida. En el momento en el que estas se vuelven más estables y sistemáticas se da el paso hacia las primeras palabras, que se definen como "aquellas que demuestran tener tanto una forma fonética, como unas condiciones de uso que podrían estar relacionadas con una palabra adulta específica de cierta consistencia con el significado adulto" (Martínez López, 2010 p. 28).

En síntesis, hay un enorme solapamiento entre el balbuceo, las protopalabras y las primeras palabras, por lo que la gradualidad de los fenómenos durante la producción vocal es máxima. Así, aunque el orden de sucesión es primero el balbuceo, luego las protopalabras y posteriormente las primeras palabras, los tres coocurren. Por consiguiente, en la etapa del primer ciclo de educación infantil, las producciones vocales de los pequeños pueden resultar muy variadas, de forma que puede llegar a ser difícil delimitar si nos hallamos ante un balbuceo tardío, una protopalabra o ya la forma inicial de una palabra estable en el repertorio comunicativo de un pequeño.

También entre los 12 y los 18 meses se desarrollan los primeros inventarios léxicos productivos, en los que se distinguen dos tendencias entre los individuos: unos cuentan con un elevado número de elementos léxicos en su repertorio, pero con poca variabilidad en su estructura fónica; y otros presentan un vocabulario más escaso que crece a un ritmo muy lento porque están más centrados en estrategias de experimentación articulatoria con los contrastes de sonidos (Clark, 2003).

Las primeras palabras tienen las siguientes características (Ingram, 1976): son enunciados lingüísticos esporádicos, experimentan mucha variabilidad, están sujetas a un alto grado de variación individual, responden a esquemas del tipo CV-CV y ocasionalmente del tipo CVC, su estructura suele reflejar fonemas y estructuras silábicas ya adquiridas y puede ocurrir que una misma forma se refiera a significados distintos.

Precisamente en relación con las diferencias individuales se detectan estrategias de preferencia y evitación (Clark, 2003) que consisten en que el pequeño muestra preferencia por determinadas secuencias (tipos de sílabas y sonidos, esquemas prosódicos...) que realiza con mayor frecuencia, mientras que evita otras que a nivel articulatorio le resultan más complejas o con las que no se encuentra familiarizado. Dichas preferencias guardan relación con los patrones individuales mostrados durante la etapa del balbuceo.

El segundo gran estadio se refiere a la expansión del sistema fonológico, por lo que remite a los avances que se producen aproximadamente entre los 2 y los 4 años. De hecho, durante el segundo año tienen lugar dos fenómenos clave en la emergencia lingüística: una explosión de vocabulario repentina y muy rápida y el surgimiento de las primeras combinaciones de dos palabras y, por tanto, el inicio del desarrollo sintáctico (Martínez López, 2010). A lo largo de este período, que coincide con el que Ingram denominó 'Fonología del morfema simple', se lleva a cabo un rápido desarrollo que se evidencia a través de los procesos fónicos, en los cuales están presentes simplificaciones de la estructura de las emisiones del input adulto. Dichos procesos se van haciendo más estables y su tipología evoluciona a medida que las criaturas crecen, por lo que siempre muestran una tendencia natural a la desaparición con la edad. En definitiva, se manifiesta ya una primera organización del sistema fonológico.

Los procesos fónicos se producen en todos los niveles de organización: el segmental, el silábico y el de la palabra. En torno a los 4 años, disminuyen drásticamente en sujetos con desarrollo típico, puesto que el

sistema fónico se encuentra ya muy asentado. Al principio, la reduplicación (típica de los estadios finales del balbuceo, de las protopalabras y de las primeras producciones) es muy frecuente, mas el tipo de dinámicas se diversifica posteriormente y su evolución discurre de manera paralela a la construcción de las categorías fónicas.

Asimismo, existen diferencias entre los procesos a nivel interlingüístico e individual, como demuestran estudios llevados a cabo en distintas lenguas y con distintos individuos (Hoff-Ginsberg, 1997; Vihman, 2014). Por otro lado, durante estos años los bebés desarrollan ampliamente sus capacidades productivas sobre la base de la percepción, adquieren la mayoría de los contrastes fónicos de la lengua materna y pueden producir la combinación de estos en sus palabras, cuya estructura presenta cada vez menos cambios (Martínez López, 2010).

En el tercer estadio tiene lugar la estabilización del repertorio fonémático. A los 4 años se considera que la criatura puede articular la mayoría de las palabras de una forma similar a las personas adultas y analizarlas, lo que evidencia una organización casi definitiva del sistema fonológico, aunque el proceso de adquisición todavía no se ha completado (Martínez López, 2010). En la periodización de Grunwell, esta culminación sucede en la fase VI entre los 3;06 y los 4;06 años.

Diez-Itza y Martínez López (2004) confirman esa barrera de los 4 años en español, que denominan *etapa de estabilización*: reducción general de procesos acompañada de un acelerado aumento durante un período posterior muy breve, debido a una reorganización del sistema que provoca una especie de curva en U. A partir de los 5 años, fijan una *etapa de resolución*: los procesos son residuales y tienden a desaparecer. La persistencia de algunas dinámicas tiene que ver con problemas articulatorios que el sujeto debe resolver.

El último estadio se corresponde con la resolución de dificultades fonotácticas: el niño o niña desarrolla sus habilidades para procesar palabras más largas, su repertorio fónico se completa y ya es capaz de producir los sonidos más complejos a nivel articulatorio, como la vibrante simple del español o las fricativas y africadas del inglés (Martínez López, 2010). Los autores varían a la hora de establecer el límite de la adquisición de la competencia fonológica, de manera que algunos lo sitúan a los 5 años y otros a los 6, pero en la mayoría de los trabajos se marca a los 7-8 años.

Ya en franjas etarias más avanzadas, que se engloban en la fase que Ingram denomina 'Deletereo', se observa una evolución de las representaciones fonoléxicas en conexión con la conciencia metalingüística. En la maduración de esta última influye la etapa escolar y sus aprendizajes, especialmente en lo que concierne a las habilidades de lectoescritura. Desde el punto de vista de la adquisición y el aprendizaje de lenguas, esta etapa cuenta con mucha mayor atención por parte de la investigación, tanto desde enfoques didácticos y lingüísticos como desde enfoques clínicos (Polo, 2016).

La materialización de todos estos procesos lingüísticos se manifiesta en el habla de la infancia, que suele diferir de la adulta por la existencia de balbuceos, protopalabras y primeras palabras (las cuales están formadas por esquemas silábicos y prosódicos muy simples) y palabras y secuencias en las que se producen procesos fonológicos que afectan a algunos sonidos o sílabas (ensordecimiento de sonidos, oclusivaciones, frontalizaciones, reducción de grupos consonánticos...). En este sentido, es conveniente que el profesorado tenga en cuenta la naturaleza dinámica y evolutiva de estos fenómenos y que se presentan en todos los criaturas hablantes de cualquier lengua, aunque su afectación y su naturaleza está condicionada por el entorno lingüístico y comunicativo de cada individuo (estructura fonológica de la L1, grado de estimulación lingüística por parte de los progenitores/cuidadores, frecuencia y exposición al input lingüístico, desarrollo cognitivo, personalidad...).

### **3. La presencia y el tratamiento de la fonología en la educación infantil**

La fonología resulta uno de los elementos fundamentales para poder desarrollar la competencia comunicativa en su vertiente oral de manera integral y eficaz. No obstante, se trata de una dimensión poco atendida en la enseñanza que suele ir perdiendo peso en favor de la lengua escrita y de los otros componentes gramaticales (Gil y Juan, 2016; Polo, 2016). Curiosamente, es en la educación infantil en la etapa en la que suele gozar de cierta relevancia, precisamente porque coincide con el período de formación y consolidación del sistema fónico infantil y por la importancia de la conciencia fonológica para el desarrollo de la lectoescritura.

De hecho, en el currículo actual (Real Decreto 95/2022), en la sección correspondiente al primer ciclo, en el área de Comunicación y Representación de la Realidad, las referencias a aspectos fonológicos se vinculan con menciones de la prosodia, del lenguaje no verbal, de la escucha atenta, del uso de nanas, de canciones de arrullo y de juegos de regazo y de la relación de la música con elementos perceptivos. Aunque no se plasman las características específicas del desarrollo fonológico en sí, se destaca, de un modo muy general, la importancia de la oralidad como medio de adquisición y aprendizaje natural de la lengua y el papel del lenguaje no verbal:

El lenguaje oral, gracias a la interacción con la persona adulta, se convierte en el vehículo principal de aprendizaje, regulación de la conducta y expresión de necesidades, ideas, emociones, sentimientos y vivencias. La prosodia y todos los aspectos no verbales que acompañan al lenguaje oral cobran ahora una importancia capital. (Real Decreto 95/2022, pp. 27-28)

En el segundo ciclo continúan las referencias al lenguaje oral y a parámetros globales relacionados con este, aunque de nuevo hay menciones explícitas de aspectos fonológicos como la escucha activa, la discriminación auditiva y la conciencia fonológica y la relación entre el lenguaje y la expresión musical a través de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz.

Por tanto, en el propio currículo se refleja la trascendencia del componente fonológico, que suele trabajarse con distintas actividades muy ricas y variadas que abarcan desde el uso de recursos de literatura oral y juegos fónicos (como canciones, trabalenguas, refranes o poesías las cuales permiten trabajar aspectos de producción) hasta actividades musicales que abordan dinámicas de escucha y percepción. Además, recursos como las onomatopeyas e interjecciones o los cambios de voz y de tono son elementos recurrentes que cada docente emplea en su interacción con el alumnado, lo que refuerza de manera natural las destrezas vinculadas con la fonología.

Aunque el panorama parece muy positivo, para algunos autores el problema radica en que estas tareas suelen aplicarse de un modo intuitivo y no suele haber una planificación consciente detrás de los aspectos fonológicos que se fomentan según el tipo de actividad (Gil y Juan, 2016). Esto deriva en un tratamiento simplistico y mecanicista del nivel fonético-fonológico, ya que las prácticas se suelen enfocar en lograr una buena pronunciación de los sonidos como algo no indicativo de un trastorno (aunque sin ahondar demasiado en los condicionantes de la articulación y evolución de los sonidos) y en la potenciación de la conciencia fonológica con el objetivo de sentar las bases de la lectoescritura, desaprovechando el potencial de los recursos y materiales existentes para trabajar aspectos cruciales tanto en el nivel segmental como en el suprasegmental (Gil y Juan, 2016; Polo, 2016).

En educación infantil, es importante reflexionar sobre las actividades que se proponen al alumnado y valorar las consecuencias de dedicar demasiadas energías al aprendizaje de las correspondencias grafofónicas. Y más si se hace en detrimento de actividades más significativas e interesantes que estimulan el interés y la reflexión sobre la lengua. En estas edades, las correspondencias grafofónicas no por ser más memorizadas dejan de ser menos abstractas. El interés de los aprendices por algo tan complejo como las relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito quizás no dependa tanto de aquello en lo que, como docentes, somos más insistentes, sino en todo lo que dejamos que los niños descubran. (Gil y Juan, 2016, p. 193)

No es el cometido de este trabajo profundizar en las implicaciones de la implementación más temprana o tardía de actividades y métodos de lectoescritura, pero sin duda la realización de tareas centradas en la conciencia fonológica y en el fomento de la lengua oral posee un impacto positivo en el desarrollo posterior de las habilidades de lectura (Gil y Juan, 2016; Piquer Vives, 2020). También la utilización de ejercicios y secuencias didácticas en las que se aborden diferentes vertientes de la competencia fonológica resulta beneficiosa para la mejora de las destrezas comunicativas y de la expresión oral (Carbó et al., 2003).

Una de las razones de la atención superficial otorgada a la fonología en las aulas se debe a la escasa formación en este campo que suelen recibir los/las futuros/as docentes, incluso en el caso del estudiantado de carreras de filología (Pérez Bernabeu, 2022). En los grados de educación infantil y primaria, el ahondamiento en cuestiones fónicas suele relegarse a las materias de las menciones y especializaciones en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, mientras que las/los maestras/os generalistas suelen estudiar contenidos mínimos que se imparten en asignaturas generales de didáctica de la lengua y de enseñanza de la lengua oral y la lectoescritura.

Otra causa es la propia tipología fónica del español, ya que, a diferencia de otras lenguas como el inglés, posee una estructura fonológica mucho más sencilla y se tiende a la univocidad entre las correspondencias grafofónicas con unas pocas excepciones, por lo que en las aulas “apenas si se presta atención a la pronunciación, excepto si sirve como pretexto para tratar la ortografía” (Carbó et al., 2003, p. 166). Asimismo, el sistema consonántico del español se encuentra bastante consolidado en torno a los tres años, de manera que se suelen registrar menos procesos fonológicos en hablantes que adquieren el español como L1 frente a los que desarrollan otras lenguas (Bosch, 2004; Lorenzo Herrera, 2022; Polo, 2016).

También se debe subrayar que, a menudo, los modelos de enseñanza de la fonología suelen estar poco actualizados, de forma que los avances en la investigación de la fonética y de la fonología no siempre se difunden fuera del ámbito de la especialidad y son desconocidos por una parte del profesorado, tal y como retrata Pérez Bernabeu (2022). Todavía predomina la visión estructuralista basada en autores de gran relevancia como Navarro Tomás (1990) o Alarcos Llorach (1965), a pesar de que ciertos aspectos ya han sido revisados y superados desde hace años<sup>1</sup>.

Todos estos motivos contribuyen a una percepción general fundamentada en la idea de que los bebés aprenden a pronunciar bien de manera natural y que solo requiere atención el alumnado que padece algún tipo de disfunción. Asimismo, la actividades parecen ir encaminadas a reforzar la pronunciación de los sonidos o de ciertas secuencias fónicas que se consideran complicadas, como los grupos consonánticos, de forma aislada, sin tener en cuenta los repertorios fónicos individuales y todos los aspectos vinculados a la variación individual e interlingüística que pueden presentarse en una clase (interferencias en el alumnado bilingüe y plurilingüe, diferencias cognitivas y madurativas individuales, diferencias en factores contextuales como la estimulación lingüística recibida en casa o la presencia de hermanos mayores, ritmos de aprendizaje, la influencia de aspectos fonológicos característicos de carácter dialectal...).

Aspectos suprasegmentales como la entonación y el ritmo también se suelen abordar de manera superficial, por la estrecha relación con funciones emotivas y expresivas, si bien no se suele ahondar en las

<sup>1</sup> Un ejemplo apuntado por Pérez Bernabeu (2022) es la caracterización tradicional de la pronunciación de las oclusivas sonoras en ciertas posiciones como fricativas sonoras. En la actualidad esta hipótesis se ha desechado y estas consonantes se consideran aproximantes (Martínez Celdrán, 2018).

implicaciones pragmáticas ni se suele trabajar la conciencia metalingüística para formar a los aprendices en los cambios de registro, de estilo o de intenciones comunicativas que se encuentran asociados a los cambios en los patrones entonativos de los enunciados (Pérez Bernabeu, 2022). Las limitaciones en este ámbito son palpables en los niveles educativos superiores, donde resulta habitual que las/los estudiantes no sean capaces de introducir matices y variaciones en la entonación y tiendan a la monotonía melódica en exposiciones orales y en la lectura en voz alta, lo que incluso persiste en la edad adulta (Carbó et al., 2003).

Precisamente por las deficiencias detectadas tanto en las etapas educativas desde infantil hasta bachillerato como en la formación inicial del profesorado, Carbó et al. (2003) destacan que en los materiales didácticos que tratan la expresión oral debería incluirse una mayor profundización en las características segmentales de los sonidos y de los contextos en los que estos se producen y más información acerca de cómo actúan los elementos suprasegmentales y sus funciones para el logro de un discurso comunicativamente más efectivo.

Si nos ceñimos a la educación infantil, la solución ante tal panorama reside en la formación de los maestros y las maestras, en la que se debe ahondar en las cuestiones fónicas esenciales del desarrollo de la lengua, de la misma manera que se procede en el caso de los especialistas. En este sentido, Moreno Campos (2022) defiende la necesidad de que las/los maestras/os generalistas cuenten con conocimientos y competencias para poder mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje del alumnado con disfunciones comunicativas también en el aula ordinaria:

Los maestros son las personas que se han formado en las estrategias y metodologías del aprendizaje y la enseñanza. Por ello, deberán investigar en la búsqueda del mejor método para conseguir que la enseñanza de los contenidos y los procedimientos sea funcional en los casos con dificultades del lenguaje que se les presenten. Y este objetivo debe ser compartido por todos los profesionales del magisterio, pues una persona con dificultades en la comunicación las manifiesta, a su pesar, durante todo el día, no solo cuando acude a las sesiones de apoyo con el/la maestro/a especialista. (2022, p. 56)

En este trabajo se pretende destacar la relevancia de la formación en principios fonológicos no solo para mejorar la intervención en los casos de disfunciones comunicativas, sino también para potenciar la competencia comunicativa de todo el alumnado, también el que presenta desarrollo típico. De hecho, no se trata de recurrir a descripciones clínicas complejas o de centrar la atención únicamente en los casos de adaptaciones curriculares para sujetos con algún tipo de disfunción, sino de incorporar ciertos contenidos empleados en la formación de los especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje para que también sean de dominio común entre el profesorado generalista.

Un ejemplo significativo resulta el de la enseñanza de una L2 o LE, en donde sí se forma al profesorado en cuestiones fonológicas por la importancia de la enseñanza de la pronunciación a los hablantes no nativos (Piquer Vives, 2020). Tanto en las filologías como en la formación de maestros y maestras especialistas en una LE o L2, la pronunciación constituye un contenido indispensable que se aborda de forma explícita. Sin embargo, se debe evitar la equiparación fonología/pronunciación, dado que el desarrollo y el aprendizaje fónicos resultan complejos y abarcan aspectos de articulación, de producción, de percepción, de acústica, de estructura y de características suprasegmentales (Carbó et al., 2003; Pérez Bernabeu, 2022; Piquer Vives, 2020; Polo, 2016;).

En conclusión, el currículo actual resalta la importancia de la dimensión fónica del lenguaje, aunque las referencias no son específicas y se articulan en torno a su papel en el desarrollo de la lengua oral y a la relevancia de la conciencia fonológica para la lectoescritura. Por el contrario, la aplicación de aspectos fonológicos en el aula suele llevarse a cabo de manera intuitiva y superficial, mediante actividades que sí trabajan las competencias fonológicas del alumnado, pero sobre las que no suele haber una planificación estructurada. Asimismo, el tratamiento del nivel fónico suele relegarse a los casos de disfunciones, lo que se considera una competencia de profesorado especialista. Por otro lado, la formación de las/los maestras/os y profesores/as en aspectos fónicos suele ser escasa, lo que, unido a otros factores como la no actualización de los contenidos, el escaso valor otorgado a las propiedades suprasegmentales o la percepción de que la adquisición fónica solo se reduce a la mera pronunciación correcta de los sonidos del habla y al trabajo con la ortografía empobrece las prácticas docentes y no facilita ni la mejora de los materiales didácticos ni de las programaciones docentes.

En este sentido, al hilo de lo defendido por autores como Carbó et al. (2003), Gil y Juan (2016), Pérez Bernabeu (2022) y Moreno Campos (2022), queremos destacar la necesidad de aplicar enfoques que tengan en cuenta la complejidad y la centralidad de la fonología en todos los niveles educativos y en todo el alumnado, no únicamente en los casos de trastornos de la comunicación. Para ello, se vuelve preciso una mayor incorporación de la didáctica del habla y de la fonología en la formación de los/las futuros/as maestras/as generalistas, no solo en los casos de los especialistas en la enseñanza de L2 o LE o en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

#### **4. La complejidad del desarrollo fónico y su valor intrínseco**

Si en el apartado anterior se ha puesto el acento en la necesidad de mejorar tanto la formación docente en aspectos fonológicos como de aumentar la presencia de la vertiente fónica en los contenidos lingüísticos y comunicativos en las etapas educativas básicas, en esta sección se destacan las singularidades de la ontogenia lingüística, una cuestión primordial para los futuros docentes de infantil.

El hecho de que el alumnado de entre 0-6 años se encuentre en plena fase de adquisición de la lengua o lenguas maternas implica que cada docente debe conjugar la dimensión evolutiva junto a la didáctica. Por tanto, no es adecuado un enfoque prescriptivo de corrección de los errores fónicos como si se tratase de estudiantes en la etapa adulta o en la adolescencia en secundaria. Especialmente en infantil y en los primeros cursos de primaria, el alumnado se encuentra inmerso en procesos de maduración cognitiva y comunicativa que causan lo que entendemos como “errores”, pero que siguiendo los postulados clásicos de Peters (1983) y de otras autoras como Hoff-Ginsberg (1997) o Fernández Pérez (2005), deben interpretarse como “rasgos idiosincráticos con relevancia evolutiva” o simplemente como construcciones, procesos y patrones singulares propios de un sistema en construcción, que difiere del de la persona adulta, definitivamente conformado.

Aunque ya se ha comentado que el desarrollo de las competencias fónicas se extiende hasta la etapa de primaria (7-8 años), lo cierto es que nos hallamos ante un componente cuyas unidades suelen consolidarse en torno a los 4-5 años o incluso antes en lenguas con un sistema fónico poco complejo como el del español. En los casos de niños y niñas con desarrollo típico y que no presentan trastornos del neurodesarrollo, es común que no se haya resuelto la pronunciación de la consonante vibrante en algunas posiciones y que algunas secuencias fónicas (algunas palabras o enunciados) planteen dificultades en su pronunciación; pero se trata de adquisiciones tardías que ya no afectan tanto a la inteligibilidad del habla de la criatura (Bosch, 2004; Diez-Itza y Martínez López, 2004).

En consecuencia, tanto los docentes como los especialistas en adquisición del lenguaje deben ser conscientes de la complejidad del desarrollo fónico, la cual, si ya se presenta en el código adulto, en el código infantil se incrementa por su naturaleza evolutiva. Se tiene que atender a parámetros evolutivos, cognitivos, perceptivos, acústicos, segmentales, suprasegmentales, de estructura silábica y métrica y a la influencia de la fonología de la L1, que ya marca los patrones entonativos desde la etapa preidiomática o prelingüística (Lorenzo Herrera, 2022; Martínez López, 2010).

La manifestación material de la evolución en el desarrollo fónico son los procesos fónicos, entendidos como las simplificaciones fónicas de palabras y secuencias que los pequeños emiten de forma regular. Consisten en omisiones, sustituciones, adiciones o asimilaciones de sonidos y de sílabas que se dan tanto en el nivel sintagmático como en el paradigmático. En lo que atañe a su comportamiento, se van reacomodando continuamente y muestran una tendencia general a la disminución con la edad hasta su total desaparición, lo que implica la consecución de una fonología definitivamente conformada. Su disminución resulta notable en torno a los cuatro años, justo en la etapa de estabilización, aunque suelen continuar en períodos posteriores con sonidos o palabras de adquisición tardía (Bosch, 2004; Diez-Itza y Martínez López, 2004).

Tabla 1. Ejemplo de un proceso fonológico de sustitución de sonidos

| Sujeto RIC. Grabación 2:05.02. Record 115 |  |
|---|--|
| TRANSCRIPCIÓN ORTOGRÁFICA                 | una camiseta que es un campo               |
| TRANSCRIPCIÓN FÓNICA EN LENGUAJE ADULTO   | [‘una] [kami’seta] [ke] [es] [un] [‘campo] |
| TRANSCRIPCIÓN FÓNICA EN LENGUAJE INFANTIL | [‘una] [kami’teta] [ke] [es] [un] [‘campo] |

Fuente: Lorenzo Herrera (2022, p. 56)<sup>2</sup>

En el ejemplo de la *tabla 1*, se puede observar que el sujeto denominado RIC, de 2 meses, 5 años y 2 días, realiza una sustitución de la consonante fricativa alveolar /s/ por la oclusiva dental /t/ en la palabra *camiseta*. La explicación de ese fenómeno obliga a ahondar en el repertorio fónico individual de la niña o niño. De entrada, parece una asimilación provocada por la consonante /t/ de la sílaba contigua, por lo que parece estar condicionado por el contexto fónico de la palabra, pero una correcta observación y evaluación por parte de cada docente implicaría examinar más producciones de esa criatura con el fin de saber si se trata de un patrón aislado o de algo sistemático. Si se diera el segundo caso, la emisión de ese uso infantil podría deberse a factores de la representación léxica de la palabra o de la percepción del sonido por parte del sujeto, o tal vez podría deberse a dificultades articulatorias. En todo caso, conviene ir más allá de la mera corrección mecánica de los procesos y abordarlos desde la particularidad del código infantil, puesto que, si están implicados factores perceptivos o articulatorios, el alumno o alumna no va a ser capaz, por cuestiones de falta de maduración cognitiva, de proceder a la corrección inmediata de este (Bosch, 2004; Hoff-Ginsberg, 1997).

El interés principal de los procesos fonológicos se encuentra en su variabilidad y en su funcionamiento: no son iguales en todas las criaturas y dependen de la estructura fonológica de la L1 (Bosch, 2004; Martínez López, 2010; Vihman, 2014). Así, se convierten en una excelente unidad de medida que permite dar cuenta de cómo una misma dinámica evoluciona según la tipología fónica de la L1. Por lo tanto, es esperable que los procesos de omisión o de sustitución, entre otros, se comporten de un modo distinto según las características de los sonidos de la lengua ambiental y que también se manifiesten semejanzas entre lenguas con una estructura fonológica similar (Bosch, 2004; Martínez López, 2010; Vihman, 2014). La vertiente universal se refleja en el hecho de que los procesos aparecen o pueden aparecer en cualquier lengua, pero se marcan diferencias interlingüísticas porque el sistema fónico no presenta el mismo número de elementos ni el

<sup>2</sup> Los datos del sujeto RIC pertenecen al corpus Koiné (ISBN: 1-59642-273-4), desarrollado por el grupo de investigación Koiné bajo la supervisión de la profesora Milagros Fernández Pérez, de la USC: [https://www.usc.gal/koine/adquisic\\_corpus-es.html](https://www.usc.gal/koine/adquisic_corpus-es.html).

misma tipo en cada idioma (Lorenzo Herrera, 2022; Vihman, 2014). Tampoco es esperable que un mismo proceso se produzca de manera biúnivoca en todas las lenguas o que avance de idéntico modo. También influye la variación interindividual, que es aquella dependiente de factores contextuales del ambiente de un bebé y de sus características cognitivas y psicológicas, por lo que dos hablantes de un mismo idioma no tienen por qué atravesar las mismas fases o manifestar procesos en los mismos sonidos y fonemas<sup>3</sup>.

It becomes clear that children differ in the approaches they take to constructing a phonological system. Some children rely heavily on whole-word processes, assimilating adult words to a few patterns and avoiding unassimilable words. Other children have a larger repertoire of phonological processes. And children differ in the particular processes they use in transforming target words in their own speech. (Hoff-Ginsberg, 1997, p. 67)

En esencia, los procesos poseen una gran utilidad descriptiva y empírica porque todos suceden en todas las lenguas y en todas las criaturas, al actuar como moldes que articulan el desarrollo fónico, pero evolucionan de distinto modo según los condicionantes anteriormente comentados. Estas diferencias cualitativas permiten acercarnos a los repertorios fónicos individuales y mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje de la fonología:

La gran pregunta es por qué un mismo proceso se comporta de manera desigual y dilatada en márgenes de desarrollo distintos no solo en lenguas, sino también entre los niños. Por qué el mismo proceso se proyecta de manera específica en cada dinámica, la correspondiente al sistema por el tipo de lengua, la que va ligada a condiciones concretas de producción en determinadas posiciones, y la que deriva de las particularidades del sujeto. (Fernández Pérez, 2019, p. 471)

Por último, conviene subrayar que la diversidad que se produce en los casos de bilingüismo/plurilingüismo/multilingüismo. En territorios en los que conviven más de dos lenguas ambientales o en los casos en los que un bebé está expuesto a dos o más lenguas desde el nacimiento o en etapas muy tempranas (bilingüismo simultáneo y secuencial), los procesos están influenciados por la estructura de las lenguas que el hablante esté desarrollando, por lo que son comunes fenómenos de transferencia; las interferencias y los cambios y mezclas de código (Vihman, 2014).

En síntesis, la complejidad del lenguaje infantil obliga a detenerse en su singularidad y en su relevancia intrínseca. La naturaleza evolutiva implica cambio constante, si bien la identificación y la descripción de los procesos fónicos permiten sistematizar dichos cambios y facilitan la comparativa entre perfiles de hablantes distintos según factores individuales y según el tipo de L1. La comprensión de las etapas de desarrollo comunicativo y de todas las vertientes de diversidad facilita la individualización de las dinámicas de enseñanza/aprendizaje en las aulas de infantil y permite al profesorado abordar la pluralidad de perfiles comunicativos presentes en una misma clase de una manera más exacta y menos superficial.

## 5. Conclusiones

El desarrollo fónico ha estado históricamente marginado tanto en la investigación como en la didáctica de la L1, y los hallazgos en el ámbito de la adquisición no suelen difundirse fuera de la especialidad, por lo que la enseñanza de lenguas no siempre está actualizada en relación con los panoramas teórico-metodológicos. Por tanto, en estas páginas se ha intentado tender puentes y acercar dos esferas que no siempre discurren de la mano y que se necesitan mutuamente para conseguir avanzar en el conocimiento de la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, y en este caso, de las competencias fonológicas. Dada la cantidad de presupuestos y consideraciones apuntados, en este apartado se resumen los aspectos más relevantes:

1. En primer lugar, se ha enfatizado la complejidad del desarrollo fónico y se han descrito las fases de adquisición y los hitos evolutivos vinculados, cuyo entendimiento resulta crucial para el profesorado de educación infantil.
2. En segundo lugar, se han comentado los problemas más acuciantes que se presentan en el tratamiento de la fonología en las aulas de educación infantil, basados en percepciones erróneas y en una falta de formación de las maestras y maestros generalistas en didáctica de la fonología. En este sentido, se ha destacado la necesidad de una mayor atención a la didáctica del habla y de la fonología en los programas de formación inicial de docentes.
3. En tercer lugar, se ha defendido la valoración del sistema fónico infantil en sus propios términos y no desde una óptica prescriptivista centrada en el lenguaje adulto, ya que un sistema en construcción no es equivalente a uno definitivamente conformado. Esto supone una visión del error infantil como un “rasgo idiosincrático con relevancia evolutiva”, es decir, como una manifestación natural de la competencia fonológica en desarrollo de un niño o niña y no como una desviación de la norma adulta que se debe corregir de manera sistemática y mecanicista.
4. En cuarto lugar, se han descrito los procesos fónicos, los cuales constituyen la plasmación material del proceso de desarrollo de la fonología de la L1. Poseen tanto una naturaleza universal (todos se producen

<sup>3</sup> Además de la pluralidad de perfiles según la estructura de la L1 y en la vertiente individual debido a factores de maduración cognitiva y de personalidad y de variación contextual, debe tenerse en cuenta que un sonido o fonema varía en su articulación y en su comportamiento según su posición dentro de la palabra y en la sílaba y según el contexto fónico adyacente (Freitas, 2017).

en todas las niñas y niños que hablan todas las lenguas y se establecen semejanzas en casos de lenguas con la misma tipología) y a la vez evidencian la diversidad lingüística, ya que incluso entre hablantes de una misma L1 presentes en una misma clase, se establecen perfiles fónicos variables que dependen de características personales y del entorno.

Ante tal complejidad, es necesario que cada docente comprenda que se debe concebir el desarrollo fonológico en toda su dimensión, lo que exige una planificación más consciente de tareas y secuencias didácticas y no su mera aplicación intuitiva desde una perspectiva simplista. Trabajar la fonología no es solo abordar la repetición de palabras y sonidos, la conciencia fonológica y la ortografía, sino que exige integrar los aspectos de percepción y las características suprasegmentales, además de fomentar la expresión oral espontánea para poder evaluar la producción de los sonidos en distintos contextos y posiciones. Asimismo, la comprensión del comportamiento y del funcionamiento de los distintos procesos y patrones fónicos y de las vertientes de variación obliga a un examen más detallado de la producción oral del alumnado teniendo en cuenta la totalidad del repertorio fónico individual y no simplemente los hitos esperables por etapa.

## 6. Bibliografía

- Alarcos Llorach, Emilio (1965). *Fonología española*. Gredos.
- Bosch, Laura (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Masson.
- Brown, Roger (1958). *Words and Things*. Free Press.
- Carbó, Carme; Llisterri, Joaquim; Machuca, María Jesús; de la Mota, Carme; Riera, Montserrat y Ríos, Antonio (2003). Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. *ELUA*, 17, 161-179. <https://revistaelua.ua.es/article/view/2003-n17-estandar-oral-y-enseñanza-de-lapronunciacion-del-espan>
- Clark, Eve (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Diez-Itza, Eliseo y Martínez López, Verónica (2004). Las etapas tardías de la adquisición fonológica: procesos de reducción de grupos consonánticos. *Anuario de Psicología*, 35, 177-202. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8687>
- Fernández Pérez, Milagros (2005). El lenguaje infantil: algunos lugares comunes revisitados. *Interlingüística*, 16, 21-42. <http://hdl.handle.net/10347/12030>
- Fernández Pérez, Milagros (2019). Relevancia de los 'procesos fónicos' en la emergencia de sonidos en edades tempranas. Evidencias interlingüísticas. En Antonio Briz Gómez, María José Martínez Alcalde, Nieves Mendizábal de la Cruz, Mara Fuertes Gutiérrez, José Luis Blas Arroyo y Margarita Porcar Miralles (Coords.), *Estudios Lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo* (pp. 465-477). Universitat de València.
- Fernández Pérez, Milagros (2020). El valor del habla peculiar en la Lingüística de hoy y de (casi) siempre. *Pragmalingüística (Monográfico sobre Lingüística Clínica)*, 143-160. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/4991/6593>
- Gil y Juan, María Rosa (2016). El habla y la conciencia fonológica. En Montserrat Fons Esteve y Juli Palou Sangrà (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 186-200). Síntesis.
- Grunwell, Pamela (1981). The development of phonology: A descriptive profile. *First Language*, 2, 161-191. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/014272378100200601>
- Hoff-Ginsberg, Erika (1997). *Language Development*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Ingram, David (1976). *Phonological Disability in Children*. Edward Arnold.
- Jakobson, Roman (1941). *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Almqvist & Wiksell.
- Lenneberg, Eric Heinz (1967). *Biological Foundations of Language*. John Wiley and Sons.
- Lorenzo Herrera, Lara (2022). *Dinamismo de procesos y desarrollo del habla infantil. Adquisición fónica del español en las primeras etapas*. Arco Libros.
- Martínez Celdrán, Eugenio (2018). Cambios en la fonética española desde Navarro Tomás apoyados por la fonética experimental. *Estudios de Fonética Experimental*, 27, 173-196. <https://raco.cat/index.php/EFE/article/view/343499>
- Martínez López, Verónica (2010). *Etapas tardías del desarrollo fonológico infantil: procesos y límites del trastorno* [tesis doctoral, Universidad de Oviedo].
- Menn, Lisse (1983). Development of Articulatory, Phonetic, and Phonological Capabilities. En Brian Butterworth (Ed.), *Language Production* (pp. 1-49). Academic Press.
- Moreno Campos, Verónica (2022). *Didáctica del habla: cómo intervenir en los problemas de articulación de los sonidos del lenguaje desde un enfoque pluridisciplinar*. Tirant lo Blanch.
- Navarro Tomás, Tomás (1990). *Manual de pronunciación española*. CSIC.
- Pérez Bernabeu, Aarón (2022). Fonética y Fonología. En Bárbara Marqueta, Natalia López-Cortés y Andrea Ariño-Bizarro (Eds.), *Avances en la lingüística actual y su aplicación didáctica* (pp. 13-27). Akal.
- Piquer Vives, Inmaculada (2020). Enfoque oral en Educación Infantil. En Francisco José Cantero Serena y Marta Giralt Lorenz (Coords.), *Pronunciación y enfoque oral en lenguas extranjeras* (pp. 67-94). Octaedro.
- Peters, Ann (1983). *The Units of Language Acquisition*. CUP Archive.
- Piaget, Jean (1952). *The origins of intelligence in children*. Norton.
- Polo, Nuria (2016). La investigación actual sobre el desarrollo de la fonología del español como lengua materna. *Lenguas Modernas*, 47, 137-152. <https://lenguasmordenas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45189>

- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, del 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-1654>
- Stoel-Gammon, Carol y Cooper, Judith (1984). Patterns of Early Lexical and Phonological Development. *Journal of Child Language*, 11, 247-271.
- Vihman, Marilyn M. (2014). *Phonological Development: The First Two Years*. Wiley-Blackwell.