

La atención a las necesidades educativas especiales en el uso del lenguaje oral desde el enfoque fonológico: Evaluación e intervención educativa

Antonio Sánchez Palomino
Francisco Villegas Lirola

RESUMEN

Cuando las estrategias didácticas utilizadas ordinariamente para la enseñanza de la lengua materna, comúnmente suficientes para satisfacer los retos curriculares que se pretenden, se muestran incapaces para responder a las necesidades educativas individuales de determinados alumnos, se hace necesaria una intervención especializada de las dificultades del habla y del lenguaje. ¿Cómo se puede llevar a cabo esta labor? Al respecto vamos a tratar de dar algunas líneas generales fruto de la investigación que dio lugar a la tesis doctoral «*La atención logopédica a las necesidades educativas especiales desde el enfoque fonológico*» y que girarán en torno a *primero*, cómo organizar dicho servicio en la escuela, *segundo*, cómo evaluar las dificultades lingüísticas y *tercero*, cómo se plantea su intervención. Finalmente presentaremos a nivel ilustrativo algunos ejemplos de aportaciones que el maestro de audición y lenguaje puede hacer a la programación del tutor y el tutor a la programación del maestro de audición y lenguaje, para finalmente incidir en la necesaria implicación colaborativa o co-implicación familia-escuela.

PALABRAS CLAVE: Logopedia escolar, Necesidades educativas especiales, Dificultades fonológicas.

Correspondencia:

Antonio Sánchez Palomino

Universidad de Almería
Facultad de Humanidades
Dpto. Didáctica y
Organización Escolar
Ctra. Sacramento, s/n
La Cañada de San Urbano
04120 Almería
España

Tel. 950 01 53 61

E-mail: asanchez@ual.es

Recibido: 11-03-03
Aceptado: 20-12-03

Attention to special education needs in the use of oral language from a phonological perspective: Evaluation and intervention in education

ABSTRACT

When the didactic strategies ordinarily used for the teaching of a mother tongue, which are normally enough to satisfy curricular objectives are shown unable to respond to the special education needs of certain students, it a specialized intervention becomes necessary to allieriate the speech and Language difficulties.

How can this work be carried out? We will try to give some general ideas, they are the product of the investigation for the doctoral thesis «*The logopedic attention to special educational necessities from the phonological focus*» and that will rotate around, *first*, how to organise this service, *second*, how to evaluate the linguistic difficulties and *third*, how to plan intervention. Finally we will present some examples of contributions that the teacher of audition and language can make to the tutor's planning and that the tutor can make to the teacher of audition and language's planning, in order to cooperate in the relationship between family and school.

KEYWORDS: School logopedics, Special education needs, Phonological difficulties.

El uso del lenguaje oral que habitualmente utilizamos para comunicarnos es un proceso complejo que conlleva que no todos los niños lleguen a la escuela con los mismos recursos lingüísticos, lo que implica que con frecuencia surjan dificultades en la adquisición de los aprendizajes lingüísticos que la escuela requiere para acceder a la mayoría de los aprendizajes escolares.

Así en el caso del aprendizaje de la lengua materna cuando las estrategias didácticas utilizadas ordinariamente para su enseñanza, tanto desde la familia como desde la escuela se muestran incapaces para responder a las necesidades educativas individuales de determinados alumnos, se hace necesaria una intervención especializada de las dificultades del habla y del lenguaje.

Intervención especializada cuya actuación viene enmarcada en el campo disciplinar de la Logopedia, que particularmente en el contexto escolar es denominada *logopedia escolar* y que actualmente en España corresponde al ámbito profesional del maestro de Audición y Lenguaje.

Dificultades que por otro lado, tal y como se evidencia en el trabajo de Acosta y Ramos (1998) persisten con bastante estabilidad en el tiempo si no reciben la atención educativa correspondiente, razón por la que entendemos ha de ser lo más temprana posible.

En el desempeño de esta labor docente, sin pretender ser exhaustivos en cuanto a sus funciones, va a ser especialmente importante primero, como se incardina dicha actuación en la organización del centro educativo, y segundo, como se valoran e intervienen las dificultades lingüísticas.

1. Organización de la atención logopédica a nivel de centro

Entendemos que la situación ideal se da con la pertenencia del maestro de audición y lenguaje al equipo docente de orientación educativa, formando parte de la estructura orgánica del centro y participando efectivamente en sus órganos de decisión, es decir, no limitando su papel a la actuación logopédica, sino teniendo ocasión de contribuir en la dinámica organizativa y relacional del centro educativo facilitando la emergencia de una intervención colaborativa e implicativa.

Colaborativa en cuanto a que *«persigue facilitar la interacción entre los profesores (tanto de educación ordinaria como de educación especial), los psicopedagogos y los logopedas, para que estudien y aporten soluciones a las dificultades del lenguaje de manera conjunta y coordinada»* [ACOSTA y MORENO, 1999, p. 53]. Se trataría de un proceso en el que los distintos profesionales encargados de implementar una respuesta educativa concreta, definen, discuten y ofrecen soluciones a los problemas de manera compartida.

Así una vez considerada la conveniencia de que determinado alumno reciba atención especializada, se realiza una valoración específica por parte de los especialistas que hayan de intervenir, a partir de la cual y teniendo como referencia la propuesta de aula del tutor, se diseña conjuntamente el plan de actuación a perseguir.

Se trata de un trabajo colaborativo, donde el tutor, especialistas que intervengan con el alumno, maestro de Pedagogía Terapéutica y el maestro de Audición y Lenguaje, concurren de forma coordinada, aportando cada uno desde su especificidad formativa y competencial, los mecanismos y estrategias que conduzcan a dar respuesta a las necesidades educativas en general y a las especiales en particular.

En consecuencia, la organización de la intervención ante las necesidades educativas especiales relativas al uso del lenguaje oral que se propone implica la actuación del maestro de Audición y Lenguaje:

1. A nivel de centro, como parte del claustro, a través del Equipo Docente de Orientación Educativa y en consecuencia del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica cuando sea parte de la plantilla del centro, y en cualquier caso haciendo las correspondientes aportaciones organizativas y curriculares, tanto al Proyecto Curricular de Centro como al Plan Anual del Centro y sus correspondientes revisiones y memoria.
2. Respecto a los tutores, participando en la elaboración de las propuestas de aula y elaborando o adaptando materiales curriculares.
3. En cuanto a los alumnos y alumnas, interviniendo fundamentalmente de manera individual, contemplando la posibilidad de trabajo en grupo como complemento o en casos muy específicos.
4. Respecto a las familias de los alumnos, a través de entrevistas personales, informando y orientando su participación en el apoyo a su hijo para superar las dificultades lingüísticas que presente, consultándoles y asesorándoles en la toma de decisiones acerca de su evolución.

2. Valoración de las dificultades lingüísticas

La valoración de las producciones lingüísticas infantiles y de las necesidades educativas especiales que puedan inferirse han de referenciarse al qué y cómo suelen aprender nuestra lengua los niños de distintas edades, comparándolas con lo que «dicen» nuestros alumnos al objeto de situarlos evolutivamente. Lo cual nos lleva a decidir sobre cómo llevar a cabo dicha valoración, así lo *primero*, como en cualquier comparación, será optar por un marco de análisis concreto, es decir, que categorías vamos a utilizar para su análisis.

Como de lo que se trata es de lenguaje, entendemos que tanto los conceptos como los términos utilizados por la Lingüística española serán las herramientas que mejor nos sirvan al objeto de permitir tanto su revisión como su comparación con otras observaciones ya tengan un carácter educativo o dialectológico.

Segundo, en cuanto a la modalidad de lenguaje a utilizar para llevar a cabo nuestras inferencias, consideramos preferente el uso del lenguaje inducido, ya sea utilizando inventarios de imágenes a nivel fonológico o utilizando pruebas

como el BLOC (Batería de evaluación del lenguaje objetiva y criterial) [PUYUELO, 1998, 2002] a nivel semántico y morfosintáctico.

Utilizando el lenguaje repetido como herramienta de valoración de la estimulabilidad de la repetición como técnica de enseñanza y aprendizaje, y el lenguaje espontáneo como elemento que enriquecerá sustancialmente la información obtenida mediante lenguaje inducido, especialmente en cuanto a pragmática, si bien habrá de utilizarse con mucha cautela al objeto de analizar secuencias evolutivas debido a la dificultad de cuantificación ponderada de las observaciones que realicemos, lo cual implicará un importante sesgo en las comparaciones intra e interindividuales, es decir, de un mismo alumno en una secuencia temporal y entre distintos alumnos.

Dada la importancia que se les atribuye tanto en la detección familiar y escolar como por su implicación en la mayor parte de dificultades del lenguaje en general, nos vamos a centrar en la evaluación de las dificultades fonológicas para lo que enmarcaremos nuestra propuesta en un enfoque teórico concreto, nos referimos al enfoque fonológico cuyos presupuestos podemos resumir en los siguientes:

1. Los sonidos pueden ser descritos por medio de rasgos articulatorios, siendo posible mediante su análisis en una secuencia temporal, identificar que rasgo o rasgos están cambiando en un proceso fonológico, permitiendo su descripción en forma de patrones o reglas fonológicas.
2. La adquisición de los patrones fonoarticulatorios adultos o referenciales es siempre gradual y aproximativo en virtud del «principio de progresión».
3. El desarrollo lingüístico fonológico está relacionado íntimamente con el desarrollo cognitivo.
4. La naturaleza de los procesos de simplificación es la misma en todos los niños, la diferencia está en cómo dichos procesos persisten en su sistema lingüístico.
5. En cuanto a la intervención, se plantea que esta ha de encaminarse hacia procesos generales, trabajando todos los segmentos afectados, centrándonos primero, en la elicitación fonoarticulativa, para continuar con la inestabilidad de la producción y en la eliminación de homónimos, yendo desde el método de menor conocimiento al de mayor conocimiento.

Como ya se ha indicado, el análisis lingüístico se realiza siguiendo criterios lingüísticos en virtud de aspectos o rasgos distintivos, procesos o reglas fonológicas [ACOSTA y MORENO, 1999]. De estos tres niveles de análisis se derivarían otros

tantos posicionamientos u orientaciones que enfatizan bien los rasgos distintivos, bien los procesos o en su caso las reglas fonológicas.

Desde la *perspectiva de los rasgos distintivos*, se analizan los rasgos fono-articulatorios de los fonemas errados en relación a los fonemas que potencialmente debieran haberse articulado atendiendo a las palabras producidas, y la intervención se diseña al objeto de establecer *contrastos u oposiciones ausentes*.

Así para el caso de *Juan Antonio*, desde una perspectiva tradicional orientada hacia los fonemas diríamos que el alumno presenta dislalias [PASCUAL GARCÍA, 1984; PERELLÓ, 1990] para el fonema /s/ (sigmatismo), por ejemplo, dice *payato* por *payaso*, para el fonema /f/, p.e. produce *toca* para *foca*, para el fonema /z/, p.e. dice *batana* para *manzana* y /r/ y /rr/ (rotacismo), p.e. dice [geló:] para *reloj* o [pelókiko] para *periódico*; desde la perspectiva de análisis de los *rasgos distintivos* se aprecia que sus dificultades afectan especialmente a los fonemas fricativos con un 29,31% de ajuste fonémico, sobre todo en el uso del labiodental /f/→ 0%, linguointerdental /s/→0% y linguointerdental /z/→12,5%, así como a los vibrantes (/r/→41,18% y /rr/→0% de ajuste).

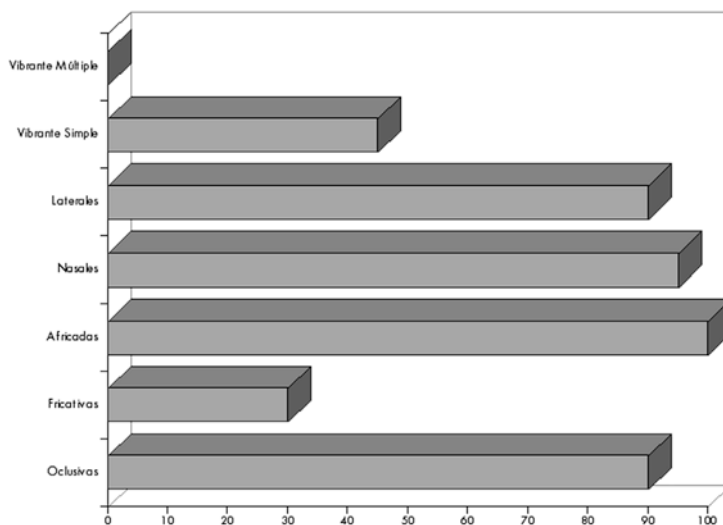


Ilustración 1.- Ejemplo de distribución de ajuste fonémico en denominación inducida

Desde el de *procesos*, las producciones infantiles son producto del uso de estrategias de simplificación, aportando un carácter dinámico en el proceso de acomodación de dichas producciones a sus referentes adultos, agrupándolos en tres grandes bloques o categorías macroprocesuales:

- Procesos de simplificación relativos a la estructura de la sílaba (omisiones, adiciones y metátesis)
- Procesos de sustitución
- Procesos de asimilación

Concretando la intervención en la reducción de los procesos de simplificación implicados.

En este caso, añadiríamos al respecto del análisis de las producciones orales de *Juan Antonio* que presenta un patrón dominante de sustitución, pues el 60,38% de los procesos de simplificación que ha utilizado corresponde a procesos de sustitución y el resto a procesos relativos a la estructura de la sílaba. Destacando en cuanto a procesos de omisión los que suponen la simplificación de grupo consonántico (CCV) por supresión de la líquida (29,7% de las omisiones), así como la reducción de diptongos que implica el 10,8% del total de procesos de omisión. En cuanto a las sustituciones, la oclusivización de fricativas implica el 43,8% de las sustituciones y la posteriorización de líquida vibrante el 10,9%.

Así, en cuanto a la oclusivización de fricativas, se observa que afecta a los fricativos (/f/, /z/ y /s/), que son sustituidos por oclusivos sordos anteriores (/p/ y /t/).

Desde *el enfoque de reglas*, se adiciona a las relaciones intrínsecas entre los sonidos que se omiten, añaden, desplazan o sustituyen, otras de carácter más contextual, retomándose y reformulándose el concepto de *coarticulación*, pues es probable que los procesos de simplificación fonológica se traduzcan en simplificación frecuencial por influencia de los sonidos precedentes y consecuentes.

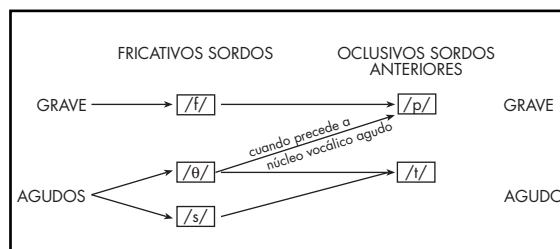


Ilustración 2.- La oclusivización de fricativas en el habla de Juan Antonio [VILLEGAS LIROLA, 2004, p. 113]

Que para el caso de *Juan Antonio* observamos que sustituye graves por graves (/f/→/p/), p.e. [grífo] → [bríhpo], y agudas por agudas (/z/, /s/ → /t/), p.e. [manzana] → [batána], [mésa] → [meta], excepto en el caso de la linguinterdental /z/, que es sustituida por la bilabial oclusiva sorda /p/ cuando precede a un núcleo vocálico agudo, p.e. [zérdo] → [pérdo].

3. Dificultades fonológicas y actuación educativa

Siguiendo la línea derivada del concepto de dificultades fonológicas en particular y necesidades educativas especiales en general, diferenciaremos,

primero, atendiendo a las conductas lingüísticas que presentan nuestros alumnos, entre:

1. Dificultades articulatorias y/o perceptivas
2. Dificultades fonológicas
3. Dificultades semántico-fonémicas o de orden léxico

Segundo, como consecuencia de la comparación de las producciones de nuestros alumnos con los patrones normalizados del lenguaje para las distintas edades, utilizando como medida de referencia el «ajuste fonémico», podremos diferenciar entre producciones retrasadas y producciones desviadas, lo cual incidiría especialmente en cuanto a las dificultades fonológicas.

Se trata de una propuesta de clasificación atendiendo a las peculiaridades de las producciones fonológicas realizadas, así cuando la mayoría de las producciones inducidas y repetidas implican a determinado fonema o fonemas que son bien omitidos o sustituidos, hablaremos de dificultades articulatorias y/o perceptivas, y la intervención logopédica se orientará fundamentalmente hacia el entrenamiento perceptivo-auditivo y a su elicitación fonoarticulatoria, preferentemente de manera individual.

Por otro lado, cuando los errores ocurren al producir determinados sonidos en determinado contexto lingüístico y/o semántico, habrá que diferenciar cuando estos ocurren de forma consistente, es decir afectan de la misma forma a determinados fonemas en determinados contextos lingüísticos y hablaremos de dificultades fonológicas así mismo cuando dichos errores responden a un patrón de edad correspondiente a niños más pequeños, hablaremos de retraso fonológico y cuando no es posible hacerlo, de desviación fonológica. Por otra parte cuando los errores implican no tanto a determinados contextos lingüísticos, sino a palabras concretas hablaremos de dificultades de tipo semántico-fonémico, en ambos casos nuestra propuesta de actuación educativa se centrará en el entrenamiento metafonológico al objeto de estimular la modificación de la representación fonológica subyacente, es decir, para «*que el alumno empiece a comparar sus patrones erróneos de articulación con los patrones de la comunidad y trate de cambiarlos para adaptarse a esa demanda*» [ACOSTA, RAMOS y LEÓN, 1998, p. 84]. En este caso se trabajará tanto a nivel individual como en pequeño grupo o en el caso del tutor a nivel de grupo clase.

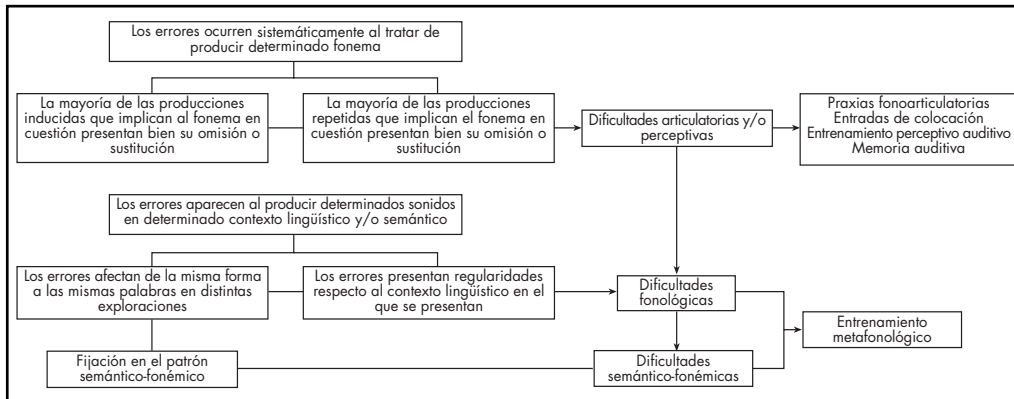


Ilustración 3.- Cuadro de decisiones de intervención atendiendo a la tipología de errores fonológicos [VILLEGAS LIROLA, 2002, p. 165]

4. ¿Cómo se plantea la intervención?

En primer lugar, planteamos el caso en el que no se produzcan determinados rasgos o sonidos, nos referimos a dificultades articulatorias y/o perceptivas, para las que como ya hemos indicado, se plantea una actuación logopédica orientada hacia el entrenamiento perceptivo-auditivo y a su elicitación fonoarticulatoria.

El desarrollo perceptivo puede trabajarse con, *primero*, actividades orientadas a la asociación de sonidos y palabras a imágenes alusivas, y *segundo*, a partir de la audición por parte del alumno de sus propias producciones a nivel denominativo y con el apoyo de imágenes utilizadas para su elicitación, donde el alumno identificará y localizará sus errores productivo-articulatorios con apoyo del lenguaje escrito, cuando esto sea posible.

La elicitación fonoarticulatoria se puede plantear con el apoyo de la realización de praxias fonoarticulatorias, ejercicios de respiración y soplo, modelado y moldeamiento por aproximaciones sucesivas.

Concretamente, en cuanto a la asociación de sonidos y palabras a imágenes, distinguiremos dos tipos de actividades tipo:

- a.) Las orientadas a la asociación de sonidos *no* articulados (ruidos) y sonidos articulados con significado (palabras) con imágenes alusivas

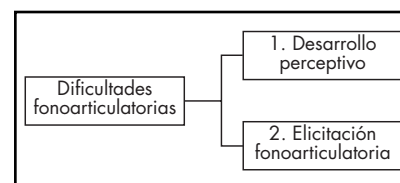


Ilustración 4.-
Dificultades fonoarticulatorias

- b.) Otras relativas a la asociación de sonidos articulados (palabras) por el propio alumno y previamente grabadas, a sus imágenes correspondientes.

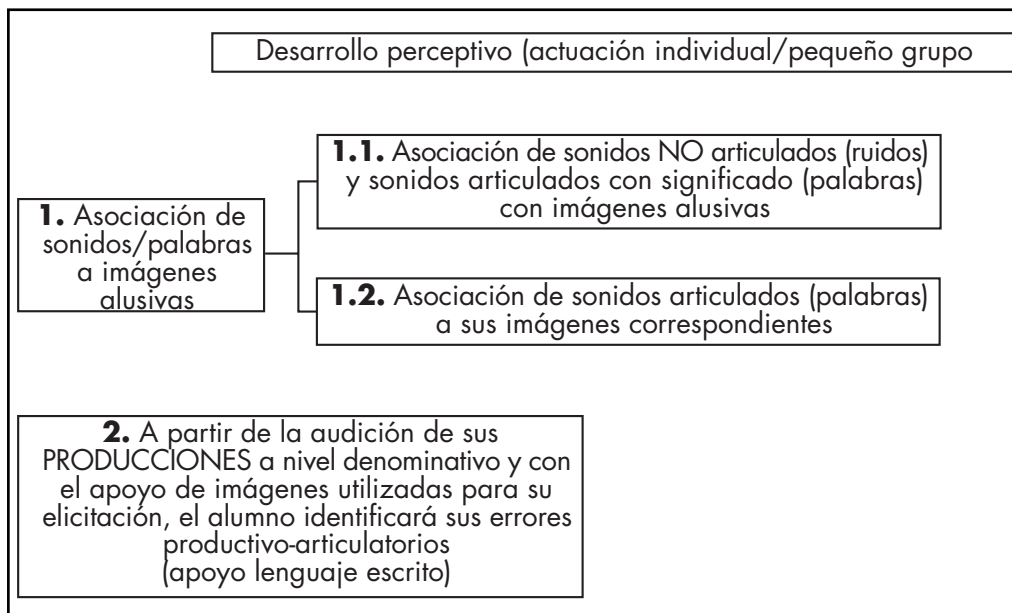


Ilustración 5.- Actividades para el desarrollo perceptivo

En cuanto a la **elicitación fonoarticulatoria**, se propone a modo de ejemplo la siguiente secuencia de trabajo:

- a.) Evaluación inicio de sesión, donde se valorará el uso de determinadas estrategias de simplificación fonológica en lenguaje inducido al tratar de producir palabras con determinados sonidos en determinados contextos fonémicos.
- a.1.) Primero se utilizan tectos e intraverbales para inducir su producción, introduciendo también palabras con sonidos paradigmáticamente similares y que previsiblemente producen correctamente.
 - a.2.) Después se procederá a su valoración en lenguaje repetido a fin de considerar su estimulabilidad utilizando estos recursos (estímulos ecóicos).
- A la hora de proponer las palabras, se tendrá en cuenta que determinadas situaciones contextuales y prosódicas son más facilitadoras para la producción fonémica que otras.

- b.) Realización de praxias fonoarticulatorias

Por ejemplo para el caso de presentar rinolalia se pueden realizar ejercicios que faciliten el control velofaríngeo, así se ejercitará el soplo inflando las mejillas que cuando no se consigue hacer de forma espontánea se podrá realizar de forma indirecta haciendo que se llene la boca de agua y luego la explote sobre el lavabo; después, ya sin agua, pero siguiendo la mímica de beber, inflará la cara y repetirá la acción hasta que por fin pueda soplar directamente inflando las mejillas in necesidad de apoyo.

c.) Modelado (imitación-repetición)

Utilizando unas ocho o diez imágenes relativas a determinadas dificultades fonoarticulatorias por simplificación fonémica:

1º. Se pide su denominación en lenguaje inducido

2º. A partir de los errores, se le pide que repita durante unas cinco o seis veces

3º. Se vuelve a valorar en denominación inducida

d.) Entrenamiento en entradas de colocación con apoyo del espejo, lengua de cartulina e instrumentos para facilitar la situación de los órganos fonoarticulatorios y las sensaciones propioceptivas que producen (depresor, depresor con punta de caramelo, piruleta, palitos con punta de silicona, etc.), apoyándonos en praxias facilitadoras para producir determinados sonidos con buena aproximación por ejemplo al final del libro del profesor Acosta, Ramos y León (1998).

e.) Moldeamiento por aproximaciones sucesivas

Partiendo de situaciones fonoarticulatorias próximas a la pretendida, se inicia la producción articulada, realizando variaciones de los órganos de fonación hasta conseguir una aproximación fonadora aceptable.

Continuando la repetición oral de grupos de palabras. Por ejemplo, en casos donde hay dificultades en el dominio de la movilidad y del control lingual, ya que partiendo de la producción de la /s/ apicodentoalveolar plana y elevando ligeramente el ápice lingual hacia la zona alveolar, el vibrante múltiple será articulado con cierta facilidad.

El alófono asibilado de la vibrante múltiple /rr/ se caracteriza por ser más fricativo que vibrante, aunque se trata de una fricación turbulenta que continua teniendo un carácter líquido [QUILIS, 1988]

f.) Lectura de listas de palabras y frases

g.) Evaluación final de la sesión: De forma análoga a la evaluación al principio de la sesión

h.) Conclusiones y propuestas para la próxima sesión

Al finalizar la sesión se tratará de extraer lo ocurrido y de proponer las líneas de actuación para la próxima sesión.

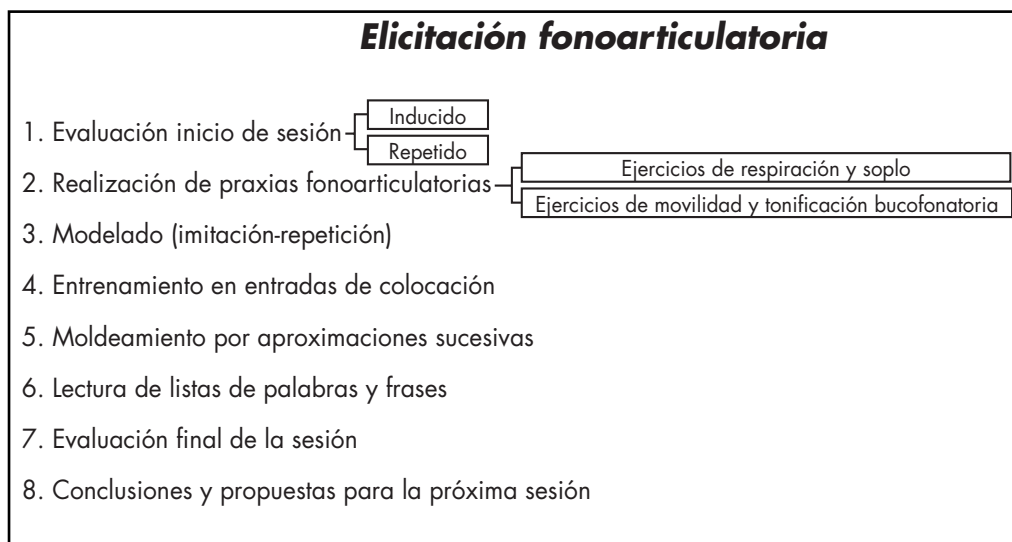


Ilustración 6.- Actividades orientadas a la elicitación fonoarticulatoria

Por otro lado en el caso de **dificultades fonológicas y semántico-fonémicas**, es decir, cuando los errores ocurren al producir determinados sonidos en determinado contexto lingüístico y/o semántico, diferenciaremos entre actividades que se proyectan para su realización a nivel individual y otras para llevarlas a cabo en pequeño grupo en el grupo clase.

En cuanto a una «actuación individual», se propone como secuencia de trabajo la siguiente:

1º. Evaluación inicio de la sesión

Se realiza de forma similar a la anterior pero utilizando básicamente el lenguaje inducido para la valoración y utilizando la repetición sólo para cuando el niño no denomina la imagen correspondiente, o su producción no corresponde semánticamente a dicha imagen o lo hace de forma muy distorsionada o ininteligible.

Se comprobarán las variaciones productivas atendiendo a factores posicionales y contextuales a nivel fonémico.

2º. Actividades de contraste fonémico

Como ejemplo sirva el caso de Geraldine, *Geraldine* es una niña de cinco años que tiende a realizar los sonidos velares colcoando el ápice lingual sobre los incisivos superiores, concretamente, los fonemas velares, tanto oclusivos /k/ y /g/, como el fricativo /x/, los hace dental oclusivo sordo /t/, así para foca dice /rota/, para gallina dice /tayína/ o para ojos dice /óto:/.

Entre otras actividades, concretamente:

- 1º. Evaluación principio de sesión (lenguaje inducido/ repetido)
- 2º. Praxias fonoarticulatorias (realización de gárgaras, imitación de cacareo de la gallina)
- 3º. Pares mínimos
- 4º. Praxias fonoarticulatorias
- 5º. Evaluación fin de sesión (lenguaje inducido)

Así, por ejemplo, en cuanto a praxias fonoarticulatorias, para descondicionar la tendencia a la frontalización podemos pedirle que mientras toma un pequeño sorbo de agua eche la cabeza hacia atrás y trate de decir «gato», que haga gárgaras y que vaya diciendo palabras con [g] inicial, mejor dos sílabas o sólo una, indicarle que apoye la lengua en la parte inferior de la boca, presionando los dientes de abajo, con ayuda de un palito con la punta de silicona o depresor presionando levemente la parte anterior de la lengua sobre la base de la boca, pedirle que produzca /ga/, para facilitar la aproximación praxia e ir favoreciendo el autorrefuerzo al ver *Geraldine* que produce, aunque sea ocasionalmente los sonidos pretendidos, podemos ayudarnos de su asociación con los sonidos vocálicos posteriores palatales /i/ /u/, así podemos pedirle que por imitación produzca /úgu/, /igi/. Presionar suavemente por encima de la laringe para favorecer el reflejo de deglución, con lo que tenderá a elevar el dorso lingual, o bien cantar la canción: «*caramelos sugus, caramelos sugus, sugus de Suchar*», o cualquier otra que tenga estos sonidos

Respecto a las **actividades de contraste fonémico**, podemos apoyarnos en el lenguaje escrito, especialmente cuando los aspectos auditivo-vocales se hayan evidenciado como deficitarias y se encuentre suficientemente iniciada en el uso del lenguaje escrito, así por ejemplo, se presentan las tarjetas correspondientes a las imágenes con otras tarjetas de apoyo donde aparecen escritas por un lado, las producciones que la alumna suele realizar /tása/, y en otra la producción que corresponde a la imagen /kása/, indicándole lo que dice cada tarjeta y pidiéndole que coloque cada una en el lugar que le corresponde. Así se va

haciendo con el resto de las imágenes, entre ocho y diez. Una vez que se han colocado todas las tarjetas sobre sus soportes se le pide que denomine la primera imagen. Si la produce correctamente se pasa a la siguiente. Caso de equivocarse le entregamos la tarjeta que corresponde a su producción, indicándole que se ha equivocado, volviendo a pedirle que denomine la tarjeta imagen.

En el caso anterior utilizaremos palabras o representaciones gráfico-fonémicas con significado, por ejemplo «casa» y no-palabras (pseudopalabras) o representaciones gráfico-fonémicas sin significado así como palabras no habituales en el lenguaje infantil, por ejemplo «tasa» (no-palabra), correspondiente a la producción de la alumna.

De forma más restringida lo haremos utilizando pares de palabras que se diferencian en el fonema que suele omitir o sustituir, nos referimos a la *técnica de pares mínimos*.

Como ejemplo de actividad utilizando la técnica de pares mínimos sirva el siguiente:

1.º Presentamos las dos tarjetas de imágenes correspondientes a un par de palabras que se diferencian en un único elemento, por ejemplo *pico-pito*, y las tarjetas de sus nombres.

El maestro coloca cada imagen en un cuadro y pide al alumno que coloque cada palabra donde corresponda. Después se le pide al alumno que escriba su nombre.

2.º Una vez que se han trabajado unos cuatro o cinco pares de palabras, se retiran las tarjetas y se le van dando sólo las que corresponden a imágenes cuyo nombre contiene un grupo consonántico (por ejemplo, *pico*), colocándolos en su lugar correspondiente y pidiendo al niño que las denomine.

En el caso de errar, se retira la tarjeta utilizada y se sustituye por la que corresponde a la producción del niño, indicándole lo que ha dicho (por ejemplo, *pito*), se vuelve a realizar otro intento, y si vuelve a incurrir en el mismo error, se le dan apoyos ecóicos para que repita, por ejemplo, decimos /pi/, echamos la cabeza hacia atrás y exagerando, producimos /ko/.

3.º Después trabajaremos del mismo modo, pero sin utilizar las tarjetas de las palabras, pidiendo a la alumna que escriba el nombre antes de solicitarle su denominación.

4.º Posteriormente lo haremos sin que exista apoyo escrito.

Igualmente podemos plantear actividades para el desarrollo de habilidades metafonológicas tales como comparar segmentos silábicos o fonémicos: «En qué se parecen /foca/ y /fino/»,

identificar palabras que empiecen, contengan o terminen por determinado sonido, contar sílabas y fonemas en una palabra, sustituir, mover o quitar fonemas segmentando palabras, sílabas o fonemas: «Si a /rrósa/ le quitamos /rr/, «erre», ¿qué nos queda?, si a /rrána/ le quitamos la «erre», ¿qué nos queda?»

Así como otras orientadas al desarrollo de la memoria (*lotos*, *memorys* y secuencias de palabras), por ejemplo, colocamos boca abajo una serie de tarjetas (por parejas de imágenes, dos de cada). Cada jugador levanta dos fichas, si son iguales se queda con la pareja. Si no, las vuelve a colocar boca abajo tratando de recordar su colocación. Para ello podemos utilizar las tarjetas de los lotos fonéticos de Monfort y Juárez (1989)

1. Cogemos nueve o diez tarjetas con imágenes alusivas a palabras que implican determinadas situaciones fonémicas.
2. Colocamos las tarjetas sobre la mesa, el alumno las denomina y la que no conoce o produce de forma ininteligible se le dice para que la repita.
3. Ponemos boca abajo las tarjetas
4. Se le van indicando imágenes, el alumno las denomina y tiene que recordar cuál de las tarjetas colocadas boca abajo es.

Plantaremos actividades para ejercitar la memoria secuencial dando apoyos o *primings* visuales: Se le enseña una tarjeta, por ejemplo, foca, se pone boca abajo y el alumno la nombra, se añade una segunda tarjeta, p.e. fuego, se coloca boca abajo y el alumno denomina la primera, foca y la segunda, fuego; se añade una tercera tarjeta, se le enseña y denomina, por ejemplo gafas, se coloca boca abajo y denomina la primera, foca, la segunda, fuego y la tercera, gafas. Así se continúa hasta que sea posible con un máximo de ocho o nueve tarjetas.

Aumentaremos su dificultad trabajando la memoria secuencial auditiva con palabras, diciendo al alumno una palabra para que la repita, por ejemplo foca, después dos, foca, fuego, el alumno repite, después tres, y así se sigue hasta que sea posible con un máximo de ocho o nueve palabras que implican situaciones fonémicas en las que suele presentar dificultad.

Respecto a «la actuación en pequeño grupo o en grupo clase», diseñaremos actividades fundamentadas en la actividad glosodidáctica habitualmente desarrollada por el tutor y en juegos o actividades con un desarrollo lúdico-recreativo de base tales como juegos de *loto*, juegos tipo *memory*, autodictados donde colocaremos una serie de tarjetas que el alumno irá levantando, las denomina y escribe, construcción de un diccionario, juego de palabras encadenadas, juego de la ruleta de las

letras, juego del veo-veo, trabalenguas y adivinanzas, canciones, poesías, cuentos, descubrir un segmento oral diferente en el contexto de una palabra o de una frase («*Ponte los calcetines*»-»*Ponte los patines*»), relacionar palabras con su representación gráfica (igual número de palabras que de imágenes (con flechas o pegando las palabras junto a sus correspondientes imágenes), seleccionar de entre varias imágenes la que corresponde a determinada palabra escrita, escoger de entre varias palabras la que corresponde a determinada imagen, ordenar letras para formar palabras, completar palabras a las que les falta una letra (al principio, al final o en el interior), completar palabras a las que les falta una sílaba, dadas varias frases a las que les falta una palabra, identificar cuál es la palabra que falta de entre una serie dada, a partir de una imagen o una palabra, decir y escribir una frase, escribir palabras que tengan letras o grupos de letras iguales a otras, leer en voz alta de listados de palabras y frases así como textos o realizar dictados de palabras y frases con determinados fonemas o grupos silábicos.

5. Ejemplos de aportaciones del maestro de audición y lenguaje a la programación del tutor y del tutor a la programación del maestro de audición y lenguaje

Anteriormente hemos indicado el carácter colaborativo que se plantea como objetivo en la interacción entre los profesores, psicopedagogos y logopedas con el fin de estudiar y aportar soluciones a las dificultades del lenguaje de los alumnos de manera conjunta y coordinada, pero ¿cómo puede concretarse esta intención? Naturalmente una buena empatía y disposición son los dos requisitos básicos para llevar a buen fin un trabajo en equipo, por añadidura conocer otras prácticas que sirvan de ejemplo a la nuestra pueden resultar de gran ayuda. En este sentido y sin pretender ser exhaustivos vamos a exponer algunas aportaciones mutuas que el maestro de audición y lenguaje y el maestro tutor pueden desarrollar.

a.) Aportaciones del logopeda a la programación del tutor

- Orientación y colaboración en la adaptación de determinadas tareas para facilitar la posibilidad de participación de determinados alumnos que previsiblemente puedan presentar dificultades en su ejecución
- Colaboración en la adaptación de materiales curriculares
- Introducción de actividades orientadas a la potenciación del uso del lenguaje oral como pueden ser canciones, juegos de lenguaje oral, recitado de poesías y retahílas, narración y escenificación de cuentos e historias cortas, etc.

- Sugerencias en cuanto a la situación de determinados alumnos en el aula y cuando se realizan actividades en pequeño grupo
- Consejos referidos a particularidades en como dirigirse a determinados alumnos, p.e. con dificultades perceptivo-auditivas o de procesamiento y comprensión

b.) Aportaciones del tutor a la programación del logopeda

- Optimización de tiempos para la intervención directa fuera del aula
- Uso de determinados materiales y textos que o bien son utilizados o tienen afinidad con los empleados en el aula del alumno
- Refuerzo y entrenamiento de determinadas tareas de forma individual como paso previo a su implementación en el aula, persiguiendo básicamente familiarizar al alumno con el formato, instrucciones y requerimientos formales de la actividad
- Reforzar determinadas habilidades que el tutor considera especialmente relevantes para la consecución de los objetivos planteados para el grupo clase, y que en algunos casos son adaptados para determinados alumnos, flexibilizando bien sus márgenes temporales de consecución o la gradación de niveles de ejecución, por consenso entre el tutor y el resto de profesores implicados en la formación del niño
- Aportando materiales y recursos didácticos: canciones, juegos de lenguaje oral, poesías, retahílas, cuentos e historias cortas, etc.

6. Actuación colaborativa a nivel familiar

El sentido común y la propia experiencia evidencian la importancia de la participación familiar en la actuación educativa en general y de las necesidades educativas en particular, pero suele ocurrir con cierta frecuencia que la familia suele mostrarse pasiva, he aquí uno de los grandes retos, pues la dinámica que surge producto de cómo se implica a la familia y cómo esta se implica va a ser determinante en el ritmo de desarrollo del alumno con dificultades en el aprendizaje.

Aquí no podemos sino hablar de nuestras limitaciones, pues es este un tema que se nos resiste y plantear ideas que aún no hemos llevado a la práctica.

Concretamente proponemos que tras la evaluación, donde también recabaremos información de sus familiares, preferentemente de sus padres, y tras las primeras tres o cuatro sesiones se les cite de manera conjunta con su tutor, para ofrecerles la posibilidad de colaboración con nosotros. Para este fin elaboraremos un documento de trabajo que les sirva como soporte y guía de su actuación

en el que se indicará la fecha de las citas periódicas y valorativas del trabajo llevado a cabo por todos y de los resultados obtenidos, invitándoles a asistir a algunas sesiones de trabajo, sobre todo dirigidas al entrenamiento metafonológico, para que puedan ver de primera mano qué y cómo podemos ayudarnos en la tarea de mejorar el lenguaje de su hijo [BOWEN y CUPPLES, 1999].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA RODRÍGUEZ, V.M. (2002). Dificultades en la comunicación en alumnado con n.e.e.: Desarrollo, evaluación e intervención desde la colaboración educativa.
- ACOSTA RODRÍGUEZ, V.M. y MORENO SANTANA, A.M.^a (1999). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica*. Málaga: Aljibe
- ACOSTA, V.M. y RAMOS, V. (1998). Estudio de los desórdenes del habla infantil desde la perspectiva de los procesos fonológicos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVIII (3), 124-142
- ACOSTA, V.M., RAMOS, V. y LEÓN, S. (1998). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica*. Málaga: Aljibe
- DODD, B.J., CROSBIE, S., MACINTOSH, B., TEITZEL, B. y OZANNE, A. (2000). *The Primary and Preschool Inventory of Phonological Awareness*. London: Psychological Corporation
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (1989). *Loto fonético 1/2/3/4*. Madrid: CEPE
- PASCUAL GARCÍA, P. (1984). *La dislalia. Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*. Madrid: CEPE
- PERELLÓ, J. (1990). *Trastornos del habla*. Barcelona: Masón. Quinta edición.
- PUYUELO, M., RENOM, J., WIIG, E.H. y SOLANAS, A. (1998). *BLOC. Batería de evaluación del lenguaje objetiva y criterial*. Barcelona: Masson
- PUYUELO, M. (Dir). (1999). *Casos clínicos en logopedia 2*. Barcelona: Masson
- PUYUELO, M., RENOM, J., WIIG, E.H. y SOLANAS, A. (2002). *BLOC. Screnning. Evaluación del lenguaje: manual de usuario de BLOC Screnning (cuaderno de imágenes, cuaderno de registro, programa BLOC-INFO para la corrección automática de la Batería BLOC y la versión screnning –CD rom-)*. Barcelona: Masson
- VILLEGAS LIROLA, F. (2002). *La atención logopédica a las necesidades educativas especiales desde el enfoque fonológico*. Tesis doctoral. Almería: Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- VILLEGAS LIROLA, F. (2004). *Manual de Logopedia. Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas*. Madrid: Pirámide.