

Tratamiento de los retrasos del lenguaje desde la escuela

J. Susana Pérez Bernal
Universidad de Zaragoza

Correspondencia
J. Susana Pérez Bernal
Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7
50009-Zaragoza
Tel. +34 976 761 335

RESUMEN

El presente trabajo pretende mostrar unas líneas de acción que sirvan de guía al profesorado que tenga en sus aulas niños con retraso del lenguaje. La finalidad es ofrecer unas bases conceptuales que aporten un conocimiento de este tipo de patología y una programación contextualizadora, funcional e interactiva para el desarrollo y la estimulación del lenguaje oral de estos niños a través de una herramienta fundamental: la comunicación interactiva en el seno de las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar. Se trata de un marco de referencia que cada profesor/a deberá adaptar a su propia realidad.

PALABRAS CLAVE: Retraso del lenguaje, sintomatología, intervención escolar, prevención, adaptaciones curriculares, currículum específico de tipo logopédico.

Language retards treatment at school

ABSTRACT

This article intends to show some guidelines to help teachers who have pupils with language problems. Its purpose is to offer some conceptual basis to provide them with a knowledge regarding this type of handicap and a contextual functional and interactive programme in order to develop and stimulate these children's oral language, having in mind the use of an essential tool: interactive, communication in interpersonal relationships inside the school environment. It is a reference framework which each teacher will have to adapt to their own situation.

KEYWORDS: Language retards, sintomatology, intervention into school, curriculum adaptations, specific curriculum about the language therapy.

1. Introducción

El hombre realiza una multitud de actividades psicológicas y, probablemente, es el lenguaje una de las más familiares y definitorias de nuestra especie. El lenguaje es el instrumento fundamental de comunicación, es el elemento estructurador del pensamiento y la acción, un factor decisivo en el desarrollo afectivo y psicológico y el principal medio de información y cultura (Monfort y Juárez, 1980). Aparece, aproximadamente, en el primer año de forma natural y está en casi todas nuestras acciones sin que su adquisición ni su uso parezcan requerir un esfuerzo especial. Esta forma natural, rápida y aparentemente sencilla de adquirir el lenguaje es uno de los grandes malentendidos puesto que para los niños el aprendizaje del lenguaje resulta ser una tarea costosa (Belinchón, Riviére e Igoa, 1992); tarea que es compartida entre el niño y el adulto, en la cual el pequeño aprende de las personas de su entorno natural un sistema con el que poder comunicarse y representarse la realidad (Aguado, 1993).

Sin embargo, existen alteraciones en la adquisición y desarrollo del lenguaje que se manifiestan en los niños con trastornos del lenguaje, con deficiencia auditiva, con parálisis cerebral, con disfemia y otras alteraciones de esta índole. Pero debemos tener en cuenta que el desarrollo del lenguaje no puede limitarse a los elementos que constituyen su origen puesto que no es únicamente la consecuencia de una o varias causas sino el resultado de una historia en la que participan varias personas, unas directamente relacionadas con el propio niño y otras que forman parte de su entorno social.

Respecto a lo dicho anteriormente, hay implícitas dos conclusiones que, desde mi punto de vista, son de vital importancia; por un lado, si el niño aprende el lenguaje es porque alguien le enseña, esto quiere decir que el lenguaje se puede enseñar y perfeccionar; y, por otro lado, es en el entorno natural donde los niños adquieren y aprenden el lenguaje, incluyendo en estos contextos a las personas copartícipes que interactúan junto al niño en este proceso de construcción del lenguaje. Esto quiere decir que, aunque hay un grupo de niños para el cual la adquisición y desarrollo del lenguaje es un camino oscuro y penoso, éste se puede potenciar y favorecer, porque, como dice Monfort:

«los cambios son lentos, las prisas de cada caso individual son enormes, sólo podemos responder con nuestro esfuerzo por entender mejor lo que ocurre en la mente de la persona con la que interactuamos, junto a su familia, construir el hermoso edificio de la comunicación humana» (Monfort, 1995, 13).

Es hora de adentrarnos más directamente en el tema en el que voy a basar mi exposición: *los retrasos del lenguaje*.

En las siguientes páginas no pretendo hacer una especie de recetario sino elaborar unas líneas de acción que puedan guiar al profesorado que encuentre en sus aulas niños con retraso del lenguaje y que cada uno deberá adaptar a su propia realidad.

Existe una gran controversia en cuanto a la denominación de los «Retrasos del lenguaje» y su relación con la expresión más comúnmente empleada para designar un amplio abanico de alteraciones del lenguaje: *SLI*. Es preciso, hacer una diferenciación dentro de este espectro separando dos grandes grupos: *Retrasos del habla/ lenguaje y Disfasia*. Detenerse en las causas de esta diferenciación sería entrar en una discusión sin límites. Por ello, remito a Monfort y Juárez (1993) y a Monfort (1995), donde hay una revisión más completa del tema.

Teniendo presente cada una de estas delimitaciones conceptuales, he elegido aquellos aspectos que más se amoldan a lo que según mi opinión son los retrasos del lenguaje - concepción que, por supuesto, es eternamente discutible-:

«El Retraso del Lenguaje es un retraso en la adquisición del lenguaje (o inmadurez lingüística) durante el período de más rápido desarrollo del lenguaje, desde los 18 meses hasta los tres años y medio o cuatro años. Sin déficit sensorial, motor, intelectual, neurológico o de cualquier otro tipo. La evolución del lenguaje sigue las etapas evolutivas del desarrollo normal, aunque anteriores a los niños de su misma edad cronológica».

Los límites de edad entre el retardo fisiológico y el patológico oscilan, desde mi punto de vista, entre 18 meses (límite inferior) y tres años y medio-cuatro años (límite superior). Hago mención de este aspecto porque no hay un límite de edad claro entre normalidad/patología entre los autores, aunque todos ellos están de acuerdo en aceptar que el retraso del lenguaje se produce en la etapa de mayor y más rápido desarrollo del lenguaje.

La etiología sobre el retraso de lenguaje es muy variada, cada autor hace alusión a diferentes causas en función del concepto que cada uno tiene sobre este hándicap y, como anteriormente he comentado, no hay una delimitación clara. Por ello y porque sería demasiado amplio hacer una síntesis de las causas, remito al lector interesado a las referencias bibliográficas.

Personalmente, creo que el diagnóstico es uno de los aspectos más importantes para llevar a cabo, desde su inicio, un tratamiento eficaz. Pero no es una tarea fácil porque, en primer lugar, existen grandes diferencias entre los sujetos normales, no hay unas normas específicas en cuanto al desarrollo del lenguaje y esto lleva consigo la ausencia de unas pautas concretas de referencia; y, en segundo lugar, es muy complejo medir y objetivar una función tan compleja como lo es el lenguaje. De ahí, la insistencia en dedicar un tiempo considerable en la evaluación ya que un buen diagnóstico es el comienzo de una buena intervención. El objetivo del diagnóstico no es poner una etiqueta al sujeto sino el diseñar un modelo individual de funcionamiento que tenga en cuenta los niveles alcanzados, los contextos de desarrollo en los que se sitúa y la naturaleza de sus dificultades. Una vez recogidos y analizados los datos, deben ser interpretados para poder construir dicho modelo individual de funcionamiento lingüístico. Se trata de establecer hipótesis acerca de los niveles alterados responsables de su deficiencia lingüística. Con todo ello ya tendremos los datos suficientes para poder tomar decisiones en cuanto a la

orientación general de la educación del niño y del programa de intervención logopédica. Esta primera impresión diagnóstica se verá confirmada o modificada con el tiempo. El diagnóstico, a mi modo de ver, debe ser funcional. Por ello, es preciso recoger información de diferentes fuentes (entorno familiar, escolar y social) a través de pruebas o tests, de registros evolutivos estándar o de registros de interacción más o menos espontánea. Por ello, el diagnóstico no corresponde directamente al profesor aunque debe contribuir en él con los profesionales encargados de esta función. Por esta razón no voy a analizar este tema, así que ofrezco algunas referencias bibliográficas para el lector interesado: Aguado (1988), Monfort (1984,1986), Monfort y Juárez (1993), Bosch (1984), Schiefelbusch (1986), Acosta (1996).

2. Síntomas más comunes que deben ser tenidos en cuenta por el profesorado

Existe una cierta tradición en describir las dificultades del lenguaje realizándose, de esta manera, una larga lista de síntomas, enumerando todas las alteraciones posibles del aprendizaje de la fonología, de la semántica, de la sintaxis y de la pragmática. Normalmente -salvo casos excepcionales- no se encuentran todos reunidos ni están presentes con la misma frecuencia ni intensidad. A continuación voy a describir los síntomas más comunes que pueden aparecer en los niños con retrasos del lenguaje.

2.1. Síntomas fonológicos

Los síntomas fonológicos hacen referencia a las alteraciones del habla, en el sentido formal del lenguaje. Podemos encontrar las siguientes características:

- Utilizan procesos de facilitación fonológica y reducción de los patrones fonológicos.
- Tienen a desaparecer los diptongos, las consonantes finales, las sílabas inversas y las sílabas complejas.
- Emplean en más de la mitad de sus emisiones el consonantismo universal mínimo: /p/, /m/, /t/.
- Hay omisiones, sustituciones, inversiones, reiteraciones y transposiciones de fonemas. Sobre todo hay sustitución de las fricativas, de sordas por sonoras y viceversa y omisión de la /f/.
- En las palabras polisilábicas, suelen repetir de forma correcta la primera sílaba, el resto lo hacen mal.
- Alteración en la curva vocálica que hace referencia al poco ritmo y flexión que hay en las frases.

2.2. Síntomas morfosintácticos

Los síntomas morfosintácticos hacen referencia a déficits gramaticales y sintácticos en la interpretación y producción de los mensajes. Podemos encontrar las siguientes características:

- Uso de mímica y gestos muy significativos que compensan su expresión verbal deficiente.
- Las primeras palabras no aparecen hasta los dos años.
- La primera combinación de dos palabras no se esboza hasta los tres años.
- Escasa utilización de artículos, preposiciones, conjunciones, etc.
- La utilización de los pronombres (especialmente el «Yo») no aparece hasta cumplidos los cuatro años, hasta entonces habla en tercera persona. Los marcadores de posesión también faltan.
- El estadio del lenguaje telegráfico se prolonga hasta pasados los cuatro años.
- Las categorías nominales están más desarrolladas que las verbales.
- Entre los cuatro y cinco años:
 - Las concordancias de género y número aparecen alteradas.
 - Mal uso de los tiempos verbales.
 - El niño se contenta con yuxtaponer palabras. No hace frases complejas. La coordinación es escasa y la subordinación no aparece.
 - No respeta el orden de los elementos de la palabras.
 - La longitud y complejidad de la oración no corresponde con la edad.

2.3. Síntomas semánticos

Los síntomas semánticos se refieren a las dificultades en el desarrollo lexical, tanto a nivel receptivo como expresivo. Podemos encontrar las siguientes características:

- Pobreza de vocabulario.
- Nombra objetos de su entorno lingüístico familiar, pero desconoce el nombre de objetos que deberían tener incluidos en su vocabulario según su edad cronológica.
- El nivel de comprensión es superior al de la expresión. Se puede decir que la comprensión es normal y similar a la de otros niños sin retrasos. La expresión viene alterada.
- Pequeñas dificultades de comprensión, sobre todo, si los enunciados son largos o ambiguos como ocurre con las oraciones yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas. Dificultades que se compensan por el contexto extralingüísticos.
- Déficit en la exactitud de los enunciados.
- Frecuente uso de muletillas y frases hechas.

- Producen enunciados que no se corresponden con su edad.

2.4. Síntomas pragmáticos

Los síntomas pragmáticos hacen referencia a las dificultades en el uso del lenguaje. Podemos encontrar las siguientes características:

- La conversación sobre un tema es entrecortada, ya que cambia sin razón a otros temas. También notamos interrupciones en la escucha.
- Utilizan el lenguaje en función fática.
- El lenguaje se actualiza de manera pobre; falta de coherencia y claridad en la expresión de ideas.
- Déficit en la organización del discurso.
- Poca iniciativa lingüística (aunque no comunicativa) y escasas formas sociales de iniciación de la comunicación verbal.

3. Evaluación de los síntomas

Se ha señalado anteriormente que el/la profesor/a del aula no es el encargado de realizar el diagnóstico sino que éste es competencia de otros profesionales. Pero, sin embargo, tiene un papel muy importante porque va a poder detectar los problemas que sus alumnos presentan al tener un contacto diario con ellos. A partir de esta detección, el/la profesor/a podrá proporcionar unos datos fiables y válidos a los demás profesionales encargados de este tema. Además, podrá controlar, por la misma razón, la eficacia de los programas implantados.

El método más idóneo para llevar a cabo esta tarea es la observación. Por escasez de espacio remito al lector a Molina y cols. (1990) donde se pone a disposición del profesorado unas «herramientas» sencillas y funcionales con las que poder prestar atención a los problemas que aparecen en cada curso y ciclo. Así, mediante el protocolo de observación, en la realización de actividades y en la interacción que desarrolla en «formatos» (Bruner, 1984, 1986) con sus alumnos, podrá detectar e ir haciendo un seguimiento de las posibles dificultades que puedan existir. Además de hacer uso de entrevistas y cuestionarios no estandarizados con los padres y los profesionales implicados en cada caso concreto.

4. Intervención escolar

La familia es el marco inicial y privilegiado donde el niño adquiere el lenguaje, pero progresivamente se va abriendo al resto del entorno social y es aquí donde la escuela va a desempeñar un papel fundamental, no sólo por las múltiples relaciones interpersonales en las que participa el niño y por las modalidades lingüísticas que en ellas se reflejan, sino también por el número de horas que pasa el niño en la escuela.

El número excesivo de alumnos y otras circunstancias hacen difícil que el/la profesor/a de los niños con retraso del lenguaje pueda llevar a cabo actividades específicas con ellos. Pero, al menos, puede realizar actividades a modo de juego con todo el grupo favoreciendo el desarrollo y estimulación del lenguaje oral en estos niños en cuestión.

He de recordar que aquí sólo trato de abordar la problemática del lenguaje oral, pero no debemos olvidar que las alteraciones del lenguaje oral, posteriormente, se reflejan en el lenguaje escrito (Molina, 1991,a) y es preciso prevenirlas para evitar mayores hándicaps en un futuro próximo.

4.1. A nivel preventivo

La investigación señala que uno de los factores decisivos para una intervención eficaz en el lenguaje es la precocidad. De aquí, la gran importancia de la prevención de futuras dificultades del lenguaje oral desde los primeros años de la vida.

La prevención es preciso llevarla a cabo en los contextos de desarrollo psicológico: primero, la familia -marco inicial y privilegiado para la adquisición del lenguaje- y después, la escuela -contexto en donde el niño se abre a la sociedad y se involucra en las relaciones interpersonales- (Clemente y Blasi, 1996).

En las siguientes líneas voy a hacer referencia a la labor preventiva en la escuela. Es en los primeros años escolares donde se debe llevar a cabo la prevención debido a la plasticidad cerebral que tienen los niños a estas edades y a que el lenguaje es, sobre todo en estos años, el instrumento que se utiliza en los aprendizajes y en las relaciones interpersonales. El/la profesor/a tutor/a puede establecer un programa colectivo (teniendo presente la individualización para determinados sujetos o determinadas situaciones) a través del cual desarrollar las bases del funcionamiento lingüístico, la comunicación y el buen uso del lenguaje. Así, deberá partir de los aprendizajes previos y de los intereses de los niños, para que a través de contenidos que sean significativos para ellos adquieran aprendizajes significativos, mediante actividades llevadas a cabo en el aquí y ahora y en la acción conjunta (Bruner, 1991), y siempre a modo de juego buscando en todo momento la motivación de los alumnos. Se trata de crear situaciones naturales y diversas donde deben hablar, sobre todo, los niños y donde el/la maestro/a tiene un exclusivo papel de estimulador, coordinador y, fundamentalmente, de «mediador» (Vygotsky, 1977,1984). El/la profesor/a deberá iniciar una evaluación inicial a través de juegos y actividades para establecer el nivel real de desarrollo, luego debe determinar el nivel de desarrollo potencial para conseguir que alcancen la «zona de desarrollo próximo», que pasen del nivel interpsicológico de aprendizaje al nivel intrapsicológico (Vygotsky, 1987,1991) y la autorregulación de su conducta a través del propio lenguaje interior del niño (Luria, 1980). El/la maestro/a debe prestar especial atención a los niños con retraso del lenguaje.

Se trata de desarrollar la capacidad de comunicación propiciando el gusto por el lenguaje en distintas situaciones, la participación a través de todos los medios

de expresión, las estrategias de atención y de carácter cooperativo teniendo en cuenta que la expresión espontánea es el punto de partida y la materia prima de la conversación. El/la profesor/a para guiarles se valdrá de preguntas abiertas entre otros recursos externos con el fin de que hablen los niños, de que participen todos -de ahí la brevedad de sus enunciados-, para que aprendan a respetar los turnos de palabra, a escuchar y a usar el lenguaje en las distintas situaciones. Es preciso que reciban el feed-back de sus propios enunciados y consigan desarrollar su capacidad de comunicación en grupo. Sin olvidar la importancia del autoconcepto por lo que es imprescindible reforzar cualquier intento comunicativo a través de gratificaciones y evitar las repeticiones y la fijación de los errores, sobre todo en el caso de los retrasos del lenguaje.

A continuación, a modo de referencia, voy a enumerar algunas actividades que se pueden llevar a cabo en nuestra labor preventiva:

1. Juegos de memoria visual y situación en el espacio.
2. Juegos de pronunciación-expresión y memoria auditiva.
3. Juegos de gesto y voz.
4. Juegos teatrales.
5. Creaciones teatrales.

(Las actividades anteriores están desarrolladas en Recasens, 1987).

6. Juegos con el cuento.
 - 6.1. Relato de cuentos.
 - 6.2. Dramatización de los cuentos.
 - 6.3. Creación e invención de cuentos.

(Estas actividades están desarrolladas en Nieto, 1990; Aymerich, 1974; Garrido, 1993; Cervera, 1982 y Faure, 1982).

- 6.4. Juegos y ejercicios de observación.
- 6.5. Juegos y ejercicios de conversación.
- 6.6. Juegos y actividades de vocabulario.
- 6.7. Juegos y actividades de elocución.
- 6.8. Poesía lúdica.
- 6.9. Juegos de invención o imaginación.
- 6.10. Juegos dramáticos.

(Estas actividades están relacionadas en Aller, C. y Aller, C., 1991).

7. Juegos verbales.
 - 7.1. Adivinanzas.
 - 7.2. Diálogos.
 - 7.3. Retahilas encadenadas.

7.4. Absurdos y trabalenguas.

7.5. Rondas tradicionales.

7.6. Rimas.

7.7. Refranes y dicho populares.

(Estas actividades están desarrolladas en Nieto, 1990; Monfort y Juárez, 1980; Juárez y Monfort, 1989; Sanuy, 1981; Garrido, 1993; Aymerich, 1974 y 1981; Bravo, 1984 y Recasens, 1987).

4.2. A nivel del tratamiento

Cuando los niños con retraso del lenguaje llegan a los cursos más superiores de la Educación Infantil o a la etapa de la Educación Primaria la prevención deja de ser eficaz y es, entonces, cuando hay que prestar atención a los problemas detectados para solucionarlos desde su aparición. Por ello, es preciso hacer adaptaciones curriculares individualizadas en función de los síntomas que tenga cada sujeto particular. Aunque en aquellos casos donde se suele producir un déficit importante y duradero del lenguaje, parece evidente la necesidad de una fuerte adaptación curricular para que el conjunto de aprendizajes escolares no se vea afectado por el déficit lingüístico. Incluso existe la posibilidad de introducir apoyo en el aula.

Ahora voy a hacer referencia, teniendo en cuenta la anterior diferenciación, al tratamiento en el contexto del currículum ordinario y al currículum específico de tipo logopédico.

4.2.1. En el contexto del currículum ordinario

Cuando en el aula el/la profesor/a se encuentre con un niño con retraso del lenguaje será preciso hacer, junto con los profesionales implicados, las adaptaciones curriculares pertinentes según los síntomas del niño, que le permitan seguir superando los aprendizajes básicos de cada curso o ciclo.

El/la profesor/a no sólo debe aprovechar la clase de lengua para estimular el lenguaje oral en estos niños, sino todas las demás materias, porque el lenguaje acompaña la práctica totalidad de las conductas de los niños y los adultos a lo largo de todo el día. Así, el/la profesor/a debe planificar actividades en las que deje hablar a los niños mientras trabajan, reforzando siempre los intentos espontáneos, sobre todo en los niños con retraso del lenguaje. Para ello, siguiendo el currículum ordinario, el/la maestro/a llevará a cabo actividades de comprensión, expresión, imitación directa y de repaso-para evaluar el trabajo- (ver ejemplos en Juárez y Monfort, 1989,109). Incluso, en función de las características de los niños podrá ir integrando muchas de las actividades y procedimientos que se describieron en la prevención y los que a continuación se describirán en el currículum específico de tipo logopédico.

4.2.2. Currículum específico de tipo logopédico

La mayoría de los niños con retrasos del lenguaje necesitan, además de las adaptaciones al currículum ordinario, un currículum específico de tipo logopédico

e individualizado, teniendo en cuenta las características de cada niño que, por lo general, se caracterizan por ser de gran diversidad entre ellos. Este currículum hará referencia a determinados aspectos que estos niños no podrán seguir en el currículum ordinario. El programa se podrá impartir de forma individual o con pequeños grupos, dentro del aula con el/la profesor/a de apoyo, o bien fuera del aula con el/la profesor/a de apoyo o el/la logopeda.

A continuación voy a ofrecer un programa, a modo de referencia, que cada profesor/a adaptará a su realidad inmediata, para el desarrollo y la estimulación del lenguaje oral en los niños con retraso del lenguaje:

CONTENIDO:

A. ASPECTOS FONÉTICOS-FONOLÓGICOS: «JUGAR CON LOS SONIDOS»

Objetivos:

- a. Adquirir una buena atención y discriminación general y fonética.
- b. Fomentar la motivación para hablar.
- c. Desarrollar las capacidades de la propia voz.
- d. Incrementar la atención auditiva.
- e. Descubrir las posibilidades de comunicación a través de los sonidos.
- f. Liberar inhibiciones por el movimiento estimulante de los sonidos.
- g. Estimular la capacidad de producir y reproducir sonidos.

Actividades:

1. Juegos de atención y discriminación:
 - Atención auditiva.
 - Discriminación auditiva general.
 - Discriminación auditiva selectiva.
 - Reconocimiento de estímulos sonoros.
 - Discriminación de fonemas aislados.
 - Discriminación de fonemas dentro de las palabras.
 - Discriminación del orden sucesivo de los sonidos.
 - Discriminación del orden sucesivo de fonemas en sílabas.
 - Discriminación de palabras.
 - Discriminación de secuencias técnicas.
2. Juegos de imitación.
3. Juegos de estructuración temporal.
4. Juegos con lotos fonéticos.
5. Juegos de consciencia silábica y fonológica.
6. Entrenamiento fonológico y silábico en palabras y frases.

7. Juegos de percepción auditiva:

- «Practiquemos algunos fonemas».
- «Adivina quién habló».
- «¿Qué ruido es?».
- «¿Dónde sonó?».
- «Sigamos el ritmo».
- «Reproducción de ritmos».
- «Juegos de las sillas».
- «Un, dos, tres, paraté al revés».
- «¿Qué palabras han dicho?».
- «Nos agrupamos».
- «La moneda».
- «Adivina qué sonó en la grabación».
- «¿Quién soy?».
- Etc.

(Estas actividades están desarrolladas en Monfort y Juárez, 1980; Juárez y Monfort, 1989; Recasens, 1987; Nieto, 1990; Garrido, 1993; Aymerich, 1974; Sanuy, C., 1981; Sanuy, M., 1983; Bigas, Camps y Milian, 1984; Bustos, 1979, Corredera, 1973; Pascual, 1978).

B. ASPECTOS SEMÁNTICOS: «JUGAR CON PALABRAS»

Objetivos:

- a. Enseñar un vocabulario rico tanto a nivel receptivo como expresivo.
- b. Crear unos esquemas mentales bien estructurados y consolidados, estableciendo una red densa de relación semántica entre las palabras adquiridas.
- c. Adquirir una mejor capacidad y velocidad de evocación del léxico adquirido, al disponer de un sistema de almacenamiento más estructurado y de distintas vías de acceso a los esquemas mentales.

Actividades:

1. Juegos de «Aprender palabras nuevas».
2. Juegos de «Imitación y generalización».
3. Juegos de «Evocación».
 - 3.1. Juegos de «Velocidad de evocación».
 - 3.2. Juegos de «Manipular palabras»:
 - Clasificar palabras.
 - Establecer familias semánticas.
 - Análisis.

- Síntesis.
- Contrarios.
- Asociar palabras y conceptos por: identidad, similitud, familias semánticas, complementariedad.
- Semejanzas.
- Seriaciones.
- Asociaciones gramaticales:
 - Buscar verbos.
 - Buscar nombres.
 - Buscar complementos del verbo.
 - Buscar complementos de los nombres.
 - Buscar complementos de los objetos.
- Comparaciones.
- Significados implícitos.

(Estas actividades están desarrolladas en Monfort y Juárez, 1980; Juárez y Monfort, 1989; Sanuy, 1981 ; Aymerich, 1974; Garrido, 1993; Rossell, 1993; Bigas, Camps y Milian, 1984).

C. ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS: «JUGAR CON LA FRASE» Y «JUGAR CON LAS FRASES»

C.1. «JUGAR CON LA FRASE»

Objetivos:

- a. Entender el sentido de las frases a través de su estructura.
- b. Construir frases sencillas gramaticalmente y semánticamente correctas, teniendo en cuenta el número y el orden de las palabras, el empleo de los nexos y de las flexiones verbales.
- c. Adquirir la conciencia sintáctica en general y la conciencia de la existencia de las palabras para que luego en su escritura sea capaz de discernirlas y separarlas.

Actividades:

1. Juegos con el número y el orden de las palabras.
2. Juegos con el uso de los nexos.
3. Juegos con el empleo de las flexiones verbales.
4. Juegos para adquirir la conciencia sintáctica.

C.2. «JUGAR CON LAS FRASES»

Objetivos:

- a. Organizar correctamente el discurso propio.
- b. Comprender y realizar cuentos, respetando el orden cronológicos de los acontecimientos, identificando los personajes, lugares y referencias temporales básicas, e identificando las intenciones de los personajes y las relaciones de causa-efecto de los acontecimientos.
- c. Adquirir la estructuración mental del tiempo, la estructuración espacial de derecha e izquierda y la estructuración cronológica de su discurso al contar una historia.

Actividades:

1. «Comprensión de cuentos».
2. «Producción de cuentos».

(Estas actividades están desarrolladas en Monfort y Juárez, 1980; Juárez y Monfort, 1989; Aymerich, 1974 ; Sanuy, 1981; Gómez Tolón, 1987; Aguado, 1989 y Garrido, 1993).

D. ASPECTOS PRAGMÁTICOS: «JUGAR CON LOS USOS DEL LENGUAJE»

Objetivos:

- a. Saber mantener un tema, seguir el hilo y saber cuándo y cómo termina y empieza la conversación.
- b. Saber unas fórmulas que regulan las expresiones.
- c. Entender los cambios de registro.
- d. Utilizar formas sintácticas para transmitir información.
- e. Usar matices en función del contenido o de los interlocutores.
- f. Usar la comunicación no verbal.

Actividades:

1. Jugar con la función instrumental del lenguaje: «Pedir».
2. Jugar con la función reguladora del lenguaje: «Mandar».
3. Jugar con la función interrelacional del lenguaje: «Saludar».
4. Jugar con la función personal del lenguaje: «Expresar».
5. Jugar con la función heurística del lenguaje: «Preguntar».
6. Jugar con la función informativa del lenguaje: «Describir y explicar».
7. Jugar con la función creativa del lenguaje: «Imaginar».

Estas actividades se plantearán en función de cuatro variables que irán aumentando progresivamente en dificultad: Variable de referente, variable de código, variable de interlocutor y variable de situación. (Juárez y Monfort, 1989).

(Estas actividades se desarrollan en Juárez y Monfort, 1980; Juárez y Monfort, 1989; Halliday, 1982; Dale, 1980 y Tough, 1979 y 1987).

E. ASPECTOS METALINGÜÍSTICOS

E.1. EJERCITACION LOGICO-GRAMATICAL

Objetivos:

- a. Utilizar las estructuras lingüísticas acordes con las normas de la gramática académica.
- b. Utilizar las estrategias cognitivas propias de un pensamiento elaborado; valiéndose como soporte del lenguaje oral.

Actividades:

1. Uso del género y del número.
2. Cualidades polares.
3. Situaciones espaciales.
4. Uso de las conjunciones «y», «o».
5. Uso de «todos» y de «solamente».
6. Deducciones cualitativas utilizando la expresión «si... entonces».
7. Uso de las flexiones verbales: presente y pasado.
8. Uso de pronombres personales.
9. Uso de las expresiones «más... que» y «menos... que».
10. Uso de las expresiones «antes-después», «entre», «a la derecha de».

(Estas actividades están desarrolladas en Molina, 1991,b y en Bereiter y Engelman, 1977).

E.2. EJERCITACION METALINGÜÍSTICA

Objetivos:

- a. Distinguir las sílabas que integran una palabra, por vía auditiva y visual. Tomar conciencia de las unidades silábicas que integran nuestra lengua y saber transferir las mismas desde el lenguaje oral al escrito y viceversa.
- b. Reconocer los elementos fonéticos dentro de una palabra y pasarlos a otro código simbólico, como paso previo al proceso de decodificación que supone nuestro sistema de escritura.
- c. Adquirir una conciencia clara de la correspondencia grafema-fonema.
- d. Tomar conciencia de la necesidad de respetar una serie de reglas mínimas de la gramática, como único medio de poder establecer una comunicación entre sujetos.
- e. Encontrar el sentido de un texto a través del contexto y como consecuencia de la puesta en práctica de predicciones lógico-gramaticales.

Actividades:

1. Segmentación silábica.

2. Segmentación fonológica.

(Estas actividades están desarrolladas en Molina, 1991,b).

E.3. «JUEGOS PSICOLINGÜÍSTICOS»

Objetivo:

a. Adquirir un dominio de las habilidades psicolingüísticas a nivel funcional y a nivel simbólico-reflexivo.

Actividades:

1. «Recepción auditiva»: aptitud para comprender la palabra hablada.
2. «Recepción visual»: aptitud para entender e interpretar lo que se vé.
3. «Asociación auditiva»: habilidad para relacionar palabras habladas de forma significativa.
4. «Asociación visual»: habilidad para relacionar símbolos visuales de forma significativa.
5. «Expresión verbal o codificación verbal»: aptitud para expresar ideas en el lenguaje hablado.
6. «Expresión manual o codificación motora»: aptitud para expresar ideas por medio de gestos significativos.
7. «Cierre gramatical y automatismo auditivo-vocal»: aptitud para predecir los futuros acontecimientos lingüísticos a partir de la experiencia previa.
8. «Memoria auditiva de secuencias»: habilidad para repetir correctamente una secuencia de símbolos que acaba de oír.
9. «Memoria visual de secuencia»: habilidad de recordar y reproducir una secuencia de estímulos visuales.

(Estas actividades están desarrolladas en Bush y Giles, 1984).

Referencias bibliográficas

- Acosta, V. (1996): *La evaluación del lenguaje*. Ed. Aljibe, Málaga.
- Aguado, G. (1988): «El retraso del lenguaje». En: Peña Casanova (Comp.) (1988): *Manual de logopedia*. Masson, Barcelona, 200-215.
- Aguado, G. (1989): *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. C.E.P.E., Madrid.
- Aguado, G. (1993): *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. C.E.P.E., Madrid.
- Aller, C. & Aller, C. (1991): *Juegos y actividades del lenguaje oral*. Ed. Marfil, Alcoy.
- Aymerich, C. (1974): *Expresión y arte en la escuela*. Teide, Barcelona.
- Aymerich, C. (1981): *Para el lenguaje expresivo del niño*. Hogar del libro, Barcelona.
- Azcoaga, J.E. (1981): *Los retardos del lenguaje en el niño*. Paidós, Barcelona.
- Belinchon, M.; Riviere, A. & Igoa, J.M. (1992): *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Trotta, Madrid.
- Bereiter, C. & Engelman, S. (1977): *Enseñanza especial preescolar*. Fontanella, Barcelona.

- Bigas, M.; Camps, A. & Milian, M. (1984): *Juegos del lenguaje* (2 tomos). Teide, Barcelona.
- Bosch, L. (1984): «El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación». En: Siguan (Dir.) (1984) *Estudio sobre psicología del lenguaje infantil*. Pirámide, Madrid, 33-56.
- Bravo, C. (1984): *Adivina, adivinanza*. Doncel, Madrid.
- Bruner, J. (1984): «Los formatos en la adquisición del lenguaje». En: Linaza (Comp.) (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, Madrid.
- Bruner, J. (1986): *El habla del niño*. Paidós, Barcelona.
- Bruner, J. (1991): *Actos de significado*. Alianza, Madrid.
- Bush, W.J. & Taylor, M. (1984): *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas*. Martínez Roca, Barcelona.
- Bustos, I. (1979): *Discriminación auditiva y logopedia*. C.E.P.E., Madrid.
- Cervera, J. (1982): *Cómo practicar la dramatización*. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- Clemente, R.A. & Blasi, C. (1996): *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Aljibe, Málaga.
- Cooper, J.; Reynell, J. & Modley, M. (1982): *Método para favorecer el desarrollo del lenguaje*. Médico y Técnica, Barcelona.
- Corredera, T. (1973): *Defectos de la dicción infantil*. Ed. Kapelusz, Madrid.
- Crystal, D. (1983): *Patología del lenguaje*. Cátedra, S.A.
- Dale, P.S. (1980): *Desarrollo del lenguaje*. Trillas, México.
- Estienne, F. (1988): «El retraso del lenguaje». En: Roncal y Seron (Comp.) (1988) *Trastornos del lenguaje*. Paidós, Barcelona, 633-661.
- Faure, J.P. (1982): *El juego dramático de la escuela*. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- Garrido, J. (1993): *Programación de actividades para la educación especial*. C.E.P.E., Madrid.
- Gómez Tolón, J. (1987): *Trastornos de la adquisición del lenguaje*. Escuela Española, Madrid.
- Halliday, M.A.K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Médico y Técnica, Barcelona.
- Juárez, A. & Monfort, M. (1989): *Estimulación del lenguaje oral*. Santillana, Madrid.
- Launay, C. & Borel-Maisonny, S. (1975): *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Toray-Masson, Barcelona.
- Luria, A.R. (1980): *Pensamiento y lenguaje*. Fontanella, Barcelona.
- Molina, S.; Arraiz, A. & Berenguer, M.J. (1990): *Recursos para la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas: Instrumentos para la evaluación funcional*. Marfil, Alcoy.
- Molina, S. (1991, a): *Psicopedagogía de la lectura*. C.E.P.E., Madrid.
- Molina, S. (1991, b): *Modelo didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura y Programa de entrenamiento del lenguaje oral*. C.E.P.E., Madrid.
- Monfort, M. (1984): *La investigación logopédica*. II Simposio de logopedia, C.E.P.E., Madrid.
- Monfort, M. (1986): *Investigación y logopedia*. III Simposio de logopedia, C.E.P.E., Madrid.
- Monfort, M. & Juárez, A. (1980): *El niño que habla*. Nuestra Cultura, Madrid.

- Monfort, M. & Juárez, A. (1993): *Los niños disfásicos*. C.E.P.E., Madrid.
- Monfort, M. (1995): *Enseñar a hablar*. IV Simposio de logopedia, C.E.P.E., Madrid.
- Nieto, M. (1990): *Retardo del lenguaje*. C.E.P.E., Madrid.
- Pascual, P. (1978): *La Dislalia*. CEPE, Madrid.
- Perello, J. (1979): *Perturbaciones del lenguaje*. Vol. VII, Segunda edición, Científico Médica, Barcelona.
- Recasens, M. (1987): *Cómo estimular la expresión oral en clase*. CEAC, Barcelona.
- Rosell, G. (1993): *P.E.L.O. Aljibe*, Málaga.
- Sanuy, C. (1981): *Experiencias de música, danza y juego en preescolar*. ACEBO.
- Sanuy, M. (1983): *Canciones populares e infantiles españolas*. Servicio de publicaciones del M.E.C.
- Schiefelbusch, R.L. (1986): *Bases de la intervención en el lenguaje*. Alhambra, Universidad México.
- Tough, J. (1979): *Lenguaje, conversación y educación*. Visor, Madrid.
- Tough, J. (1987): *El lenguaje oral en la escuela*. M.E.C., Madrid.
- Vygotsky, L.S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade, Buenos Aires.
- Vygotsky, L.S. (1987): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona.
- Vygotsky, L.S. (1984): *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal, Madrid.
- Vygotsky, L.S. (1991) (1995): *Obras escogidas* (3 vols.). Aprendizaje Visor, M.E.C.
- Valverde, A.M. (1992): *El alumno con dislalia funcional*. Escuela Española, Madrid.