

NIVEL II: PROGRAMAS DE EJERCICIOS DIRIGIDOS

(Juárez y Monfort, 2005)

PLANTEAMIENTO GENERAL

En la medida en que, como ya hemos señalado con anterioridad, este tipo de programas sólo se llevan a cabo para aquellos aspectos del desarrollo comunicativo y lingüístico que no pueden ser abordados a través de medidas educativas ordinarias, integradas en la programación educativa general del curso al que pertenece el alumno, deben considerarse como programas “específicos”, que suponen una adaptación más o menos significativa del currículo, según el caso.

Ello supone que su planificación debe incluir de forma expresa:

- Los objetivos perseguidos.
- Los contenidos que se abordarán.
- La metodología a seguir y el plan de actividades pertinente.
- Los recursos materiales que se emplearán.
- Las estrategias que se emplearán para generalizar lo aprendido.
- Los criterios de evaluación (incluyendo los criterios para abandonar esta estrategia y reconducir el tratamiento del alumno hacia medidas más normalizadas).
- Los procedimientos de evaluación que se emplearán.
- El tipo de agrupamiento (individual, en pareja o en pequeño grupo).
- La temporalización prevista.

No obstante, ello no implica que el plan a seguir no deba tener relación alguna con el currículo general de referencia para el alumno, ya que, por definición, toda adaptación significativa en nuestro sistema educativo debe orientarse al logro de los objetivos generales propios del ciclo y etapa en que está escolarizado el niño.

En este sentido, todo programa de reeducación logopédica en el ámbito escolar deberá orientarse al desarrollo de las capacidades de comunicación verbal, es decir, tendrá como objetivos generales el desarrollo de las capacidades de Comprensión oral, Expresión oral, Comprensión escrita, Expresión escrita y Uso socialmente apropiado del lenguaje (pragmática).

En cuanto a los contenidos concretos que se aborden, no podemos olvidar que deberán estar siempre supeditados al desarrollo de esas capacidades, siendo una forma sencilla de abordar su programación partir de los componentes o dimensiones del lenguaje (incluyendo los aspectos lingüísticos y metalingüísticos) como esquema básico de trabajo.

Si procedemos de este modo, podemos concluir que cualquier programa de reeducación dirigida del lenguaje encajaría en el siguiente esquema general (dejamos de lado lo referente al lenguaje escrito y los aspectos pragmáticos, que deberían abordarse mediante otras estrategias):

	Comprensión oral	Expresión oral
Fonética y fonología	Reeducación de la percepción del habla	Reeducación de las habilidades motrices del habla Reeducación de la articulación de fonemas Reeducación de la fluidez verbal
Morfosintaxis	Reeducación de la comprensión de frases	Reeducación de la utilización de palabras funcionales y morfemas flexivos Reeducación de la producción de oraciones
Léxico-semántico	Desarrollo del vocabulario "pasivo"	Desarrollo del vocabulario "activo"

REEDUCACIÓN FONOLÓGICA

Como señalan Cervera e Ygual (2003), en la actualidad la intervención sobre las alteraciones fonético-fonológicas ha superado ampliamente la perspectiva estrictamente articulatoria y se plantea como un tratamiento más complejo que, según el caso, puede incluir tanto el desarrollo de las habilidades periféricas de recepción (percepción auditiva y del habla) y de producción (habilidades motrices linguo-oro-faciales, implantación del fonema) como el aprendizaje y consolidación de la organización fonológica del habla (conciencia fonológica, organización fonológica).

2.1. Dificultades perceptivo-auditivas.

Puesto que nos estamos refiriendo al tratamiento de casos de alteraciones del habla de Nivel 1, cuando aparecen dificultades perceptivo auditivas, éstas suelen ser limitadas y estar ligadas, más que a problemas de percepción auditiva generales, a la discriminación de determinados rasgos contrastivos. Consecuentemente, no parece lógico un tipo de tratamiento de amplio espectro, en el que se refuerce la percepción de las propiedades acústicas de todo tipo de estímulos, sino una intervención focalizada en el análisis auditivo de estímulos verbales.

Dicho de otro modo, se trata de un tratamiento no tanto de percepción auditiva como de percepción del habla, en el que la utilización de estímulos no verbales no tiene excesivo sentido, salvo como medio, en las fases iniciales del proceso, para familiarizar al niño con el tipo de tareas que deberá realizar luego.

Por lo que se refiere a estas tareas, son esencialmente del mismo tipo que las empleadas en la evaluación de esta habilidad, descritas en un capítulo anterior.

2.2. Dificultades fonéticas (articulatorias)

Cuando el niño presenta dificultades de tipo motor relacionadas con la articulación y se ha superado el período “normal” de desarrollo de la fonología, la persistencia de ciertos errores de dicción requiere de una intervención directamente encaminada a “enseñar” el fonema o fonemas afectados.

Con respecto al proceso para realizar esta enseñanza, no obstante, es posible encontrar dos tradiciones diferentes. La primera, considera que la correcta realización de los fonemas requiere un trabajo previo “indirecto”, centrado en la mejora de las habilidades motrices linguales y orofaciales; la segunda, por el contrario, parte del postulado de que a hablar se aprende hablando, de modo que la enseñanza debe consistir en un entrenamiento directo y específico del fonema o fonemas que se sustituyen o distorsionan.

2.1.1. Tratamiento indirecto:

Tiene como finalidad incrementar el grado de control voluntario sobre la motricidad lingual y orofacial, para lo cual se combina la ejercitación del control respiratorio y del soplo con ejercicios de movilidad lingual, labial y mandibular.

En cuanto a los métodos de enseñanza, se utilizan preferentemente el modelado (imitación), el moldeamiento, y la autoobservación (por ejemplo, trabajando frente al espejo), que en ocasiones se complementan con ayudas directas a la movilidad mediante depresores o vibradores. La práctica reiterada de las destrezas y habilidades entrenadas es un componente esencial del tratamiento.

2.1.2. Tratamiento directo de “implantación” del fonema:

El objetivo de este tipo de tratamiento es enseñar de forma directa al niño el esquema motor apropiado para el fonema o fonemas que pronuncia de forma incorrecta, sustituye o no pronuncia, así como automatizar la realización de dicho esquema, lo que en ciertos casos supone la eliminación de “adaptaciones” que el niño ha aprendido a realizar para producir el fonema cuando aún no era capaz de hacerlo (una adaptación es un esquema motor incorrecto, que permite producir un sonido parecido al que causa problemas).

Por definición, este tipo de tratamiento se emplea cuando el mecanismo natural de escucha-imitación no surte los efectos deseados en el aprendizaje del fonema y consiste en desmenuzar el esquema motor correcto en diversos esquemas simples que serán luego entrenados uno a uno, antes de pasar a entrenar de forma específica su encadenamiento y su integración en palabras.

Se trata, en definitiva, de un proceso de entrenamiento psicomotor en el que se trata de hacer al alumno consciente de los movimientos implicados en el fonema para que los aprenda a realizar antes de practicarlos reiteradamente

hasta lograr su producción automática.

Una fase crítica en este proceso es la generalización de la destreza articuladora adquirida al lenguaje espontáneo, que puede inducirse mediante la simple práctica reiterada de producción de palabras en tareas de imitación o, preferentemente, con la utilización de estrategias complementarias, como el uso de tareas de denominación y tareas de respuesta a preguntas que se van intercalando con las tareas de imitación.

Diversos autores aconsejan, por otra parte, la utilización de diversas estrategias que parecen incrementar la probabilidad de generalización de los fonemas implantados, como realizar los ejercicios de generalización en diferentes contextos (no sólo en el aula de AyLE), la realización de los ejercicios por diferentes personas (MAyLE, tutor, padres...) o realizar ejercicios de generalización en el marco de actividades de tipo lo más funcional posible, cercanas a las situaciones reales de interacción del niño.

2.3. Alteraciones de tipo fonológico

La principal dificultad de los niños con alteraciones en el aprendizaje de la fonología radica en el paso de un fonema a otro, es decir, estos niños se muestran incapaces a menudo de pasar de la articulación de un fonema a la articulación de otro, no por problemas de motricidad, sino relacionados con el procesamiento y la representación de las palabras en el léxico interno, lo que implica un tratamiento complejo, con diversas facetas complementarias entre sí.

2.3.1. Conciencia silábica: tareas de recepción:

Aunque muchos de estos niños parecen construir sus representaciones fonológicas de las palabras basándose en las sílabas, algunos de ellos tienen dificultades para discriminar las sílabas constituyentes de las palabras, viéndose obligados a construir sus representaciones a partir de la forma acústica global, sin llegar a integrar bien el ritmo y las diferentes sílabas. Es, por tanto, necesario en estos casos comenzar el tratamiento asegurando la descodificación del habla en sílabas, antes que en fonemas.

Las primeras actividades en ese tratamiento han de ser de *discriminación de la duración de sonidos y palabras*.

- Por ejemplo, se emiten sonidos largos y breves con un instrumento que no sea de percusión, reduciendo paulatinamente la diferencia, para que el niño diga qué sonido es más largo o más corto; después, será él el que produzca sonidos de distinta duración y el adulto hará de alumno, "equivocándose" siempre que esté seguro de que su "error" no va a confundir al niño. La tarea se puede convertir en un juego de ganar puntos.
- Como el número de sílabas es un criterio importante en la longitud de las palabras, discriminar ésta es el primer paso para lograr la conciencia silábica, con actividades similares a lo que se ha hecho con los sonidos. Por ejemplo, el adulto emitirá pares de palabras de distinta duración, es decir, de distinto número de sílabas, evitando al principio que las palabras de cada par sean de difícil discriminación (se debe mantener cierta similitud silábica en cuanto a los fonemas de que constan las sílabas). Incluso, dependiendo

de las dificultades del niño, se emitirán pares en los que una de las palabras sea una sílaba de la otra (“saltar/sal”, “pan/pantalón”).

- Conseguida una discriminación correcta de la longitud de pares de palabras, se procederá a ejercicios para *identificar el número de sílabas* de que constan las palabras. Puesto que los niños son capaces de silabear desde pequeños, el adulto puede proponer al niño con TEL que golpee con la mano en la mesa a cada sílaba de las palabras, o puede jugar con él a ver quién llega primero a la pared dando un paso por cada sílaba de las palabras que alternativamente dice cada uno.
- Los ejercicios de *discriminación de intensidad y tono* son también necesarios. Se trata simplemente de entrenar al niño a distinguir tonos altos y bajos e intensidades fuertes y débiles. Un instrumento musical puede ser empleado en estas tareas. Cuando el adulto produzca tonos altos, el niño caminará erguido, y cuando toque el instrumento con tonos bajos, caminará agachado, por ejemplo. De manera similar, cuando el profesor toque con fuerza, el niño caminará enérgicamente, y cuando toque suavemente, caminará de puntillas. Los tonos y las intensidades deberán mostrar cada vez menos diferencia. Estos o parecidos ejercicios se harán utilizando la voz cantada y las palabras. Es importante en este y en los demás ejercicios propuestos que el niño tenga un papel activo y que sea él de vez en cuando el que someta al adulto a estos ejercicios. Esto pertenecería a la vertiente expresiva, pero en la intervención la recepción y la expresión en este nivel son inseparables.

2.3.2. Conciencia fonémica: Tareas de recepción.

Tras su decodificación en forma de sílabas, las palabras son analizadas en fonemas, y éste es un aspecto en el que muchos niños suelen presentar a menudo dificultades de procesamiento y suelen, por tanto, precisar ayuda.

Lo primero que debe asegurarse es la *capacidad para discriminar esos fonemas*.

- La tarea puede consistir en decir al niño *pares de palabras iguales o que se distingan sólo en un fonema* para que nos diga si son distintas o no (“ojo/oso”, “codo/codo”, “coro/codo”, “pena! peña”, “boda/poda”, etc.). Los fonemas seleccionados para su diferenciación seguirán un orden: primero deberán diferenciarse en varios o todos los rasgos fonéticos de que están constituidos para terminar con fonemas que se diferencien en un solo rasgo fonético. Es más fácil distinguir “paco/palo” (velar oclusivo sordo frente a alveolar fricativo lateral sonoro) que “boda/moda” (bilabial oclusivo sonoro frente a bilabial oclusivo nasal sonoro). El juego y el refuerzo son fáciles de imaginar en estas tareas: ganar puntos, hacerse con una ficha por acierto, etc. Dependiendo del repertorio fonemático del niño, se intentará que el niño sea el que proponga las parejas de palabras para que el adulto intente adivinarlas.
- Se deberán hacer también ejercicios de *identificación del primer fonema* de las palabras. Se le pueden presentar al niño parejas de palabras para que diga si empiezan o no por el mismo sonido. Similares tareas se pueden proponer para la identificación de rimas y de fonemas dentro de la palabra.
- Lo mismo puede decirse de los ejercicios para entrenar al niño en la

identificación del orden de los fonemas dentro de la palabra. Este entrenamiento puede comenzarse con secuencias de timbres por medio de instrumentos musicales. El niño deberá reproducir la secuencia propuesta por el adulto. Se empieza por series cortas de dos o tres timbres para complicarlo cada vez más aumentando el número de timbres y la velocidad de la secuencia. Después se pasa a silabas de dos fonemas (“no!on”, “ar/ra, etc.), aumentando también el número de fonemas hasta tres (“pol/plo”, “sol/los”, etc.). Cada ejercicio se asocia a un movimiento, ya que en estas tareas no se trata de que el niño reproduzca las secuencias, sino que las identifique. Dependerá del repertorio fonemático del niño y de sus habilidades para pasar de una a otra articulación el hecho de que se introduzcan tareas de producción.

Estos ejercicios tratan de mejorar la capacidad del niño para realizar los análisis silábico y fonémico de la cadena hablada “bombardeando” al niño con estímulos en los que las transiciones entre fonemas tienen una relevancia notable, a base de manipular las oposiciones entre fonemas: de fonemas que se distinguen en varios rasgos fonéticos (un fonema oclusivo bilabial sordo con uno fricativo velar, “copo/cojo”, por ejemplo) a fonemas con diferencias más sutiles (un fonema labiodental fricativo sordo con otro interdental fricativo sordo, “café/cacé”, por ejemplo), o a base de modificar el orden de aparición de los fonemas, o bien presentando al niños dos tonos distintos, etc. Además, los ejercicios deben presentarse primero muy lentamente para ir acelerando paulatinamente su velocidad de presentación.

P. Tallal y su equipo han diseñado con este mismo fin software que manipula el habla, modificando los sonidos, mediante el alargamiento de las transiciones interfonemáticas entre 40 o 70 ms.

Este tipo de ejercicios de entrenamiento en la percepción del habla tiene efectos positivos en la producción del niño, pero dichos efectos son limitados, ya que por lo general el niño con trastornos fonológicos cuenta con numerosas representaciones fonológicas “congeladas”: las palabras ya adquiridas están fijadas en su memoria de forma incorrecta y son resistentes al cambio, si no se las entrena directamente con tareas de producción.

2.3.3. Producción fonológica. Repertorio fonémico.

Para pasar a los ejercicios de producción se debe asegurar, si no un repertorio completo, sí la presencia de casi todos los fonemas de la lengua.

Actualmente existe una controversia entre los partidarios de organizar primero los fonemas ya presentes en el repertorio del niño, antes de enseñar otros, y los que consideran que hay que enseñar desde el principio los ausentes, aunque los producidos por el niño no estén perfectamente organizados (por ejemplo, se omiten en algunas ocasiones). Los primeros basan sus postulados en que la introducción de nuevas unidades en un sistema fonológico desorganizado aumentaría el desorden, mientras que los segundos argumentan que la intervención sólo en los fonemas estimulables (aquellos que el niño puede repetir aunque espontáneamente no sean producidos correctamente) es como proveer al niño con 6 o 7 ladrillos: la complejidad de lo que puede construir es mínima.

Lo cierto, sin embargo, es que los trabajos experimentales llevados a cabo

sobre este tema ponen de manifiesto las ventajas de entrenar los fonemas no estimulables (aquéllos ausentes totalmente del repertorio fonemático del niño): la introducción de nuevas unidades ayuda a la organización espontánea de los fonemas ya presentes y proporciona al niño más instrumentos para hacer distinciones de palabras que antes no eran diferenciadas en su producción, aunque la articulación no sea totalmente correcta.

En estas estrategias de intervención tampoco se tiene en cuenta el orden en que supuestamente aparecen los fonemas en el desarrollo normal del lenguaje. No es necesario, ya que de lo que se trata es de conseguir una mayor funcionalidad del lenguaje del niño, y éste es tanto más funcional cuanto mayores sean las posibilidades de diferenciar palabras. Evidentemente, es más fácil conseguir una mejora de los fonemas estimulables que de los no estimulables, pero es posible que sea una pérdida de tiempo la intervención en fonemas estimulables cuando su organización se consigue de manera espontánea aumentando la complejidad del sistema.

Esto parece más evidente en los casos de dispraxia verbal, en los que el crecimiento del sistema fonológico se hace muy costosa y lentamente. La enseñanza de nuevos fonemas se realiza asociando cada uno de ellos a un movimiento (“popopo”: palomitas de maíz saltando cuando se están haciendo, “gugugu”: bebiendo agua, etc.). A veces, para esa enseñanza es necesario manipular directamente los órganos de la articulación del niño e incluso de *biofeedback*, como la visualización en pantalla de representaciones gráficas de los sonidos mientras el niño los está produciendo. Una vez conseguida la producción del fonema, es necesario provocar su producción en sílabas simples (CV), para pasar posteriormente a variar su posición, para lograr una mayor estabilidad del fonema y, por último, a su generalización en niveles más conversacionales.

En estos casos de dispraxia verbal, además de la asociación de los fonemas a movimientos (aspecto importante en estos niños, ya que presentan un déficit no sólo en la construcción de la plantilla fonológica, sino también en la creación del programa motor), es necesario entrenar al niño en movimientos bucofaciales. Se trataría de conseguir que el niño sepa imitar en espejo movimientos realizados por el adulto y que sea consciente de cómo tiene los órganos de la articulación en cada momento.

2.3.4. Producción fonológica. Transiciones.

Uno de los objetivos del tratamiento de los trastornos fonológicos es la mejora de las transiciones fonemáticas. La mayor parte de los niños con estas alteraciones, excepto los que tienen un repertorio fonético muy reducido (como los niños con dispraxia verbal), realizan bien tareas de repetición de fonemas aislados o en sílabas simples, pero cuando un determinado fonema está dentro de una secuencia más larga, sobre todo si no está en la posición inicial de esa secuencia, las posibilidades de que se altere o se omita su articulación aumentan en relación directa con el aumento de la longitud de la palabra.

Esto puede estar determinado por factores relacionados con la memoria de trabajo, con las limitaciones de percepción o con una deficiente e inadecuada representación fonológica de las palabras en el léxico interno: la presencia de procesos fonológicos naturales y desviados no es más que la manifestación de estas dificultades para realizar las transiciones de un fonema a otro.

Consecuentemente, la principal tarea a llevar a cabo en el tratamiento de los trastornos fonológicos es el entrenamiento en pasar de una articulación a otra con la rapidez adecuada, para lo que es conveniente empezar con la identificación de qué transiciones tiene conseguidas y cuáles no.

Un cuadro como el siguiente puede ser útil para esta identificación y para disponer de un registro de las adquisiciones durante la intervención:

	P	m	t	K	n	ñ	l	f	ch	B	D	g	z	j	s	ll	r	rr
P																		
M																		
T																		
K																		
N																		
Ñ																		
L																		
F																		
Ch																		
B																		
D																		
G																		
Z																		
J																		
S																		
LI																		
R																		
Rr																		

Con apoyo de vocales postpuestas, se pueden marcar las transiciones adquiridas y las que deben entrenarse. Se entra de filas a columnas (desde los fonemas de la izquierda)

En esta matriz se han especificado las 18 consonantes del castellano. Son los fonemas prototípicos, sin tener en cuenta las variantes alofónicas. Permite observar que, sobre todo en los casos de dispraxia verbal y de niños con síndrome de Down, el hecho de tener adquirida una transición, por ejemplo de “p-t” (“pato”, “pito”, etc.), no significa tener adquirida la transición opuesta, “t-p” en nuestro ejemplo (“tapa”, “tipo”, etc.), en una de las cuales (generalmente en la segunda de las tomadas como ejemplo) se dan procesos de asimilación (“tapa” -> “papa”, “tipo” -> “pipo”). Incluso se pueden encontrar niños con dispraxia verbal que muestren dificultades en realizar una transición apoyando la producción de las consonantes con unas vocales, y no tengan ninguna dificultad en esa misma transición apoyando las consonantes con otras

vocales.

Para comenzar el registro se pide al niño que repita pseudopalabras compuestas por dos sílabas simples directas (CVCV), tomando todas las consonantes para las dos posiciones, y se van señalando en la retícula los cuadros en los que se encuentran ambas consonantes, siendo la primera consonante una de las que inician las filas, y la segunda una de las que encabezan las columnas. La utilización de pseudopalabras, en lugar de palabras del repertorio léxico del niño, se justifica por el hecho de que estas últimas pueden tener una representación fonológica incorrecta y “congelada”. Es decir, interesa conocer qué transiciones es capaz de realizar el niño -y para ello servirá el registro por medio de pseudopalabras- y si esas transiciones están realizadas en las palabras del léxico o bien éstas se encuentran cristalizadas en formas inadecuadas.

Los cuadros vacíos indicarán las transiciones entre consonantes que deberán ser entrenadas. Es evidente que este entrenamiento es incompleto. Ya se ha apuntado que la presencia de procesos de facilitación fonológica está en relación directa con la longitud de las palabras. En castellano una gran cantidad de palabras tiene más de dos sílabas, y aun teniendo dos sílabas, con frecuencia éstas son complejas directas (CVC) o inversas (CCV, CCVC). Por tanto, esta retícula para el registro y el entrenamiento de los pasos de una a otra articulación no da cuenta de todas las posibilidades fonotácticas de nuestra lengua. Sin embargo, la práctica en la intervención muestra su utilidad. La automatización y generalización a otros contextos fonotácticos, aunque no se produzca espontáneamente en algunos casos, sí que resultan mucho más fáciles.

Para el entrenamiento de estas transiciones se puede emplear la imitación de palabras en las que se produzca el paso de articulaciones deseado, aumentando simultáneamente la conciencia de esa transición por medio de la estimulación focalizada, por ejemplo. Se pueden inventar palabras de una lengua extraña (de un pueblo de la Guerra de las Galaxias, como los simpáticos *ewoks*, o los inteligentes *wookiees*, como Chewbacca, o los tardos *gungan*, como Jar-Jar Binks, por ejemplo) y aprender las “palabras” de esa lengua para las partes del cuerno (“buga” puede ser “nariz”, “fizo” puede ser “pie”, etc.), o para los vehículos, o para cualquier otro conjunto de objetos, animales o personas. La repetición de esas pseudopalabras conseguirá fluidificar las transiciones fonemáticas.

Además, esas pseudopalabras pueden emplearse también para aumentar la conciencia morfológica, añadiéndoles morfemas de género y número, diminutivos y aumentativos, sufijos de oficios, morfemas verbales (un personaje “kute” [golpea] la mesa con las “bofas” [manos]; ¡basta! que ya ha “kutido” bastante y hace mucho ruido; sin embargo, si el personaje “kuta” la mesa, cuando termine habrá “kutado”).

Es importante asegurar estas transiciones entre los fonemas en que más frecuentemente se suelen encontrar en nuestra lengua, pero el entrenamiento de transiciones raras o improbables supone una excelente ocasión para aumentar la conciencia fonológica y la fluidez en la articulación de secuencias. Por otra parte, hacer series de pseudopalabras permite alargar la secuencia más allá de dos sílabas, lo cual hace más compleja la tarea. En fin, lo que se

pretende con estos juegos de lenguaje, desde el punto de vista lúdico, es llegar a los trabalenguas, que dan pie a la utilización de expansiones y estimulación focalizada fonotáctica.

Otras transiciones importantes en castellano son las que se dan en los diptongos y en los encuentros entre dos fonemas consonánticos pertenecientes a una o a distintas sílabas.

La forma de hacer más fluidas las transiciones entre las semiconsonantes y las vocales en los diptongos ascendentes y entre las vocales y las semivocales en los diptongos descendentes es, simplemente, lentificando su emisión. Lo mismo cabe decir de los encuentros entre fonemas consonánticos pertenecientes a distintas sílabas, y para las transiciones entre dos consonantes pertenecientes a la misma sílaba se puede bien lentificar la emisión de fonemas (ya que /l/ y /r/ son consonantes que pueden alargarse lo que se quiera antes de la emisión de la vocal), bien introducir la misma vocal que sigue a las dos consonantes entre éstas y emitir la secuencia resultante con un marcado acento en la última vocal hasta que se desvanezca la vocal añadida (“peIÉ peIÉ peIÉ p_eIÉ p.IÉ plé”).

2.3.5. Producción fonológica: Conciencia fonémica.

El desarrollo de la conciencia fonológica no es independiente de las actividades que se han propuesto en los párrafos precedentes; de hecho, es de esperar que tras la realización de dichas actividades el niño haya logrado ya una estimable conciencia de los sonidos de su lengua y de cómo pueden secuenciarse. No obstante, es conveniente que planificar algunos ejercicios más directamente relacionados con la estimulación de la conciencia fonológica en tareas de producción verbal.

Se trata de tareas en las que, sobre todo, el niño debe manipular mentalmente las series de fonemas de que se componen las palabras. Ya no se trata de una actividad automática, sino reflexiva.

Por ejemplo, se le puede pedir al niño que nos diga qué palabra queda después de quitar la sílaba /to/ a “salto”, o después de quitarle el fonema /a/ a “mesa”. Esta actividad se puede complicar si se omiten, sustituyen o añaden sílabas o fonemas en el interior de la palabra (“misa” sin /s/, “cuadro” sustituyendo /d/ por /t/, “balón” añadiendo /l/ tras /bal/, etc.).

Otra forma de manipulación mental de secuencias de sonidos es invertir el orden de los fonemas y pronunciar el resultado. Se empieza por secuencias de dos fonemas (“ar-ra”, “no-on”, etc.) para llegar a sencillos palíndromos¹ (“oso”, “ana”, etc.) y a palabras que se convierten en otras cuando son dichas al revés (“notar-ratón”, “rata-atar”, etc.), e incluso a los palíndromos complejos que pertenecen al acervo cultural de las lenguas (“dábale arroz a la zorra el abad”).

Estas actividades son importantes para mejorar el funcionamiento de la memoria de trabajo. Se alarga, por un lado, el trabajo que se realiza en el almacén fonológico, porque es necesario retener durante bastante tiempo la secuencia para ir invirtiéndola poco a poco, y, por otro, se estimula la actividad en el control de refresco de la articulación, que se encarga de tener activa la parte de la secuencia que aún no está siendo invertida.

¹ Palabra que se dice igual de principio a fin que de fin a principio.

REEDUCACIÓN LÉXICA

Típicamente, los niños con alteraciones del lenguaje tienen un vocabulario más reducido que los niños con desarrollo normal. Las causas de este déficit parecen estar relacionadas con la MCP y las representaciones fonológicas inadecuadas de las palabras en el léxico mental, ya que no parecen existir problemas en el desarrollo conceptual. La intervención en este ámbito, pues, descansará básicamente en la mejora de las habilidades fonológicas y del funcionamiento de la memoria de trabajo, siguiendo las pautas marcadas en el apartado anterior.

Sin embargo, cuando el niño con trastornos del lenguaje llega al especialista en AyLE, por lo general existe ya una limitación muy importante de su vocabulario y de las habilidades léxicas (en general, pero sobre todo de las relacionadas con la activación de términos asociados) a causa del tiempo en que ese niño ha estado sufriendo las consecuencias del trastorno sin recibir ningún tratamiento, de modo que suele ser necesario aumentar el volumen de vocabulario del niño y activar las relaciones entre las distintas entradas léxicas existentes en su “diccionario mental”.

Al abordar esta parte de la intervención debe tenerse en cuenta que no existen medidas que indiquen con relativa precisión qué palabras conoce el niño, cuáles no y cuáles debe conocer.

Es lógico que esto sea así, ya que cuando se habla del vocabulario a los 6 años, por ejemplo, se está haciendo referencia a unas 3000 palabras comprendidas y a unas 1500 expresadas, pero estas cifras son sólo aproximaciones muy generales, que algunos autores elevan hasta 15 o 20 mil vocablos. Así, pues, no se puede evaluar esta cantidad de unidades léxicas con el fin de saber cuáles están y cuáles no: las evaluaciones que se realizan dan información de en qué nivel se encuentra un niño concreto respecto a una muestra normal, es decir, señalan si existe o no déficit de vocabulario.

Por otro lado, estas palabras están organizadas en categorías, y se establecen entre ellas relaciones de supraordinación, subordinación, relaciones temáticas, taxonómicas, etc. Pero estas relaciones no poseen la precisión que parece derivarse del carácter categórico de la organización del léxico. Piénsese, por ejemplo, en la relación que mantienen con el supraordinado “ave”, la palabra “gorrión”, la palabra “pingüino” o la palabra “avestruz”: parece que hay términos prototípicos que se encontrarían en el *centro* de la categoría y términos alejados de ese centro, cerca ya de los *límites* de la categoría.

Consecuentemente, el educador se enfrenta a un verdadero problema en la selección de las palabras que serán objeto de aprendizaje. La espinosa situación, que podría llevar a un trabajo baldío y aburrido, se puede solucionar mediante una intervención basada en la interacción, esto es, se seleccionan temas generales del estilo de los que se presentan en los libros escolares (campo, ciudad, cuerno humano, aves, mamíferos, rocas, circulación, ciclo del agua, oficios, etc.) y determinamos con respecto a cada uno de ellos qué sustantivos faltan en el vocabulario del niño, su importancia y necesidad. Como los sustantivos se relacionan por medio de verbos y pueden ser caracterizadas por medio de adjetivos, así como los verbos pueden ser precisados mediante

adverbios, al final podemos confeccionar un vocabulario básico que el niño deberá adquirir paulatinamente (tras un periodo de aprendizaje, será conveniente llevar a cabo una evaluación sin dejar la situación interactiva, una especie de repaso de lo aprendido hasta entonces).

Aunque la adquisición del vocabulario se presta a un aprendizaje incidental, es preferible, sin desaprovechar esa opción, tener previstas las palabras que se van a aprender, seleccionando para ello un libro de imágenes apropiado o una narración, ya que se ha comprobado en muchas ocasiones que el niño, desde muy pequeño, adquiere las palabras en grupos o, al menos, a pares. Los límites de la definición extensiva (a cuántos ejemplares se extiende la palabra) e intensiva (qué propiedades comparten las palabras para pertenecer a la misma categoría) los determinan siempre otras palabras, de modo que la pertenencia de una palabra a una categoría se aclara muy bien cuando sabemos qué otras no pertenecen a ella, además de conocer lo que sí está dentro de ella.

En consecuencia, las actividades a llevar a cabo en esta parte de la intervención deben fundamentarse en la presentación de dos temas a un mismo tiempo, a ser posible contrastados (vivir en el campo-vivir en la ciudad, viajar en coche-viajar en avión, ir al colegio-estar de vacaciones, etc.) y en el aprendizaje conjunto de las palabras pertenecientes a estos dos campos semánticos.

Asimismo, las actividades que lleven a cabo deben tratar de aumentar la cantidad de palabras relacionadas con cada vocablo, de complejizar el entramado de relaciones entre los distintos términos, ayudando al niño a organizar su léxico en categorías:

- Para **ampliar el listado de palabras asociadas a cada vocablo**, el adulto presta ayuda al niño en forma de *preguntas*. Las más comunes de estas incitaciones tratan de que el niño encuentre contrarios. Los temas contrastados, representados gráficamente a ser posible, de los que se ha hablado en los párrafos anteriores, son un material idóneo para esta tarea. El adulto, aprovechando sus conocimientos, puede traer a colación otros temas asociados, con sus correspondientes palabras, y tener con ello un escenario en el que las preguntas “¿qué es?”, “¿por qué?”, “¿para qué?” sean naturales, continuas y con un interés real por parte del adulto de conseguir información del niño.

Los *juegos de semejanzas y diferencias* también son una buena estrategia para ampliar los listados mencionados. La actividad que se lleva a cabo para solucionar una semejanza es compleja y pone en marcha una gran cantidad de asociaciones de palabras; por ejemplo, saber en qué se parecen una manzana y un melocotón implica asociar cada palabra con una serie de características (manzana: árbol, comer, fruta, pepitas, compota, etc.; melocotón: árbol, comer, fruta, hueso, mermelada, etc.) y relacionar ambas listas para ver qué tienen de igual y qué tienen de distinto. Un ejercicio que exige actividades similares es *adivinar la palabra que menos relación tiene con el grupo de palabras en el que está incluida* (manzana, melón, melocotón).

Las preguntas pueden ir dirigidas a objetivos concretos, como aumentar el número de verbos asociados a un nombre dado (“dime cosas que puede

hacer... un pájaro, un avión,...”, etc.), o el número de nombres con función de sujeto asociados a un verbo (“¿qué cosas pueden andar?” un niño, un reloj, un coche, etc.), o de complementos directos (“¿qué puede comer un niño?”, o ¿un pájaro?, o), o circunstanciales de lugar (“¿dónde se puede encontrar pan?, o ¿pantalones?, o...”), etc.

Aunque lo que se pretende con estas actividades es el acúmulo de palabras asociadas con otras, sin duda se consigue un cierto nivel de estructuración categorial. Se construyen relaciones temáticas (con los ejercicios de semejanzas y diferencias) y taxonómicas (con las tareas de búsqueda de nombres, verbos, lugares, etc.).

- Para **dotar de mayor complejidad a las relaciones** entre los distintos listados de palabras asociadas se pueden utilizar ejercicios de *búsqueda de absurdos*. En esta actividad el adulto dice frases en las que una palabra no encaja con el significado general de la frase (“cuando voy a la zapatería me pruebo pantalones”). Con niños mayores, se puede contar una historia con alguna/s palabra/s incongruente/s:

“El día de mi cumpleaños estuvieron mis amigos en mi casa; nos lo pasamos muy bien, y después de la merienda estuvimos jugando hasta las once por lo menos, porque era ya de noche; y mi papá llevó a todos mis amigos en el coche a sus casas muy pronto para que hicieran la tarea”.

Otro ejercicio interesante consiste en que *el adulto y el niño digan a la vez las palabras que se les ocurran*, buscando luego una forma de relacionarlas. El adulto no sabe qué palabra va a decir el niño, y, por tanto, la búsqueda de la relación entre las dos palabras se convierte en un auténtico trabajo compartido en el que se juega con la polisemia, la sinonimia, la homofonía, etc.

Otra actividad puede ser la de *inventar adivinanzas*. Se trata de plantear primero cuál va a ser la solución; por ejemplo, la tiza. Después se buscan características de la tiza: blanca, da dentera cuando escribe mal, deja un rastro de polvo, etc. Luego se buscan cosas que tengan cada una de las características que describen la tiza, y, finalmente se construye la adivinanza: “Blanca como la nieve, grita como una cigarra y va dejando un caminito de polvo ¿qué es?”.

- Para enseñar al niño a **formar categorías con las palabras** se debe tener en cuenta que tales relaciones pueden adoptar la forma de relaciones temáticas o de complementariedad, es decir, *relaciones sintagmáticas* (“escoba” y “barrer”, “perro” y “ladrar”) en la que una palabra es el objeto, instrumento, acción, lugar, etc. de la otra, de *relaciones taxonómicas*, en las que se pueden establecer relaciones sintagmáticas entre términos supraordinados y subordinados (“planta”, “flor”, “margarita”), y de *relaciones paradigmáticas* entre términos cohipónimos (“margarita”, “clavel”, “rosa”). Para esta tarea es conveniente disponer de material gráfico: fotos y dibujos de plantas, animales, vehículos, muebles, etc. y pedir al niño que agrupe las láminas según el tipo de relación que se pretenda y que dé un nombre al grupo o establecer relaciones entre las palabras. A veces, un mismo nombre podrá aparecer en dos grupos distintos (“perro” y “gallina” son ambos animales domésticos, pero pertenecen a distintos grupos si se pide que se agrupen en función de lo que comen).

REEDUCACIÓN MORFOSINTÁCTICA

Los trastornos más frecuentemente observados en los niños con trastornos del lenguaje dentro de la dimensión de la morfología y sintaxis se refieren a la omisión de morfemas y de nexos, de un lado, y a la alteración del orden de los constituyentes de las oraciones, de otro.

Las dos primeras deficiencias señaladas (morfemas y nexos) parecen estar causadas por las limitaciones perceptivas y dependen, por tanto, de la relevancia perceptiva de esas partes de la oración en una lengua determinada. De hecho, estas dificultades son menores en niños con TEL hablantes de lenguas con un sistema morfológico rico (en las que los morfemas son elementos esenciales para la transmisión de información, como propone la hipótesis de “morfología escasa”) y cuyos componentes, además, están acentuados.

En cuanto a los trastornos del orden dentro de la oración, se explican como una consecuencia de la alteración estructural de la oración, consecuencia, a su vez, de los déficit respecto a morfemas y nexos. Posiblemente también contribuya a esa desorganización de la estructura superficial de la oración la redundancia de la información transmitida por medio de unidades morfológicas y sintácticas, por un lado, y a través de unidades semánticas, por otro.

A lo anterior debe añadirse que la memoria de trabajo juega un papel esencial en la comprensión de oraciones. El mensaje recibido debe ser repasado verbalmente durante el tiempo suficiente como para que los procesos superiores de comprensión puedan ser llevados a cabo, de modo que, si existe una limitación en esta memoria, se pueden dar dificultades de comprensión, como así parece ponerlo de manifiesto la investigación sobre este tema.

Como consecuencia de todo ello, los objetivos de la intervención en la dimensión morfosintáctica del lenguaje se refieren esencialmente a lo que la investigación parece considerar como factores perceptivos y psicolingüísticos causantes del trastorno: se debe tratar de mejorar la comprensión de oraciones, deben considerarse como objetivo todas aquellas palabras que sirvan de nexo y los morfemas sufijos de verbos, nombres y adjetivos y, finalmente, se ha de tratar de mejorar la estructura superficial de las oraciones, el orden de sus constituyentes.

4.1. Comprensión de oraciones

Una de las pruebas más comúnmente empleadas para la evaluación de la comprensión de oraciones es el *seguimiento de órdenes*, actividad que también puede servir para la intervención en esta área.

Se trata de dar órdenes al niño para que los cumpla por medio de acciones: hacer lo expresado en la orden, reproducir los movimientos y las relaciones entre objetos o señalar las imágenes descritas en la orden. Cuando al niño se le dan varias órdenes seguidas, éstas no deben estar relacionadas semánticamente, ya que lo que se persigue es la comprensión basada en la estructura de la oración. Otra precaución que debe tenerse en cuenta cuando

se realiza esta actividad es que las palabras de clase abierta que componen la orden deben ser sencillas y pertenecer al vocabulario del niño; no se puede dar una orden en la que aparezca un verbo o un nombre no bien comprendidos por el niño; son la estructura y las palabras de clase cerrada los objetivos de estos ejercicios.

Estas actividades son idóneas para mejorar la comprensión de oraciones en las que aparezcan palabras para relacionar partes de una misma oración (términos espaciales y temporales) y una buena parte de los elementos estructurantes de las oraciones compuestas (relativos y diversas conjunciones).

El material necesario es sencillo: láminas temáticas en las que aparezcan personajes de diversos oficios, o llevando a cabo distintas actividades (juegos, clases, etc.) y juguetes comunes.

Algunos ejemplos pueden ser:

- “Coge un lápiz y da un salto” (“lápiz” y “saltar” no tienen ninguna relación).
- “Dame la goma que tiene dibujada una estrella” (hay varias gomas, oración de relativo).
- “Dibuja una casa que tenga el tejado verde” (introducción del subjuntivo para expresar un hecho futuro).
- “Dibuja 8 círculos en fila y píntalos de amarillo, pero hasta la mitad de ellos” (introducción de la conjunción adversativa que modifica el significado de la primera oración).
- “Coge el coche después de tocarte la nariz” (orden de la oración distinto del orden de las acciones a llevar a cabo).
- “Delante del niño que dibujes pinta un árbol de color rosa, pero no más alto que el niño” (subjuntivo, no coincidencia del orden de acciones con el orden del enunciado, adversativa).
- “Mientras haces rayas rectas en esta hoja pega con la otra mano en la mesa, aunque se te tuerzan las rayas” (simultaneidad, conjunción concesiva). Etc.

Si se ha tenido la precaución de evaluar el conocimiento del niño respecto a los conceptos básicos, los resultados obtenidos pueden ser una buena fuente generadora de órdenes. Lo mismo cabe decir de la evaluación que se haya podido hacer de las preposiciones y conjunciones.

Es importante tener en cuenta en estas actividades la relevancia prosódica dada a las palabras que expresan relaciones y a los elementos conectivos que se trabajen. Como se ha dicho ya, es probable que una de las razones más esenciales de las dificultades de los niños con alteraciones del lenguaje con los morfemas y palabras con función sintáctica sea su poca relevancia perceptiva. Por tanto, es conveniente aumentar esta relevancia sin llegar a producir un lenguaje poco natural.

Evidentemente, los ejercicios para mejorar la comprensión de las oraciones no se acaban en el seguimiento de órdenes. La vida diaria está llena de oportunidades, cargadas de significado y totalmente funcionales, para aumentar dicha comprensión. Basta con saber que existe esa necesidad y qué

formas concretas deben ser tenidas en cuenta en las interacciones con los niños. A los padres se les puede señalar qué palabras o estructuras oracionales conviene trabajar en cada momento, para que los produzcan en más ocasiones en su descripción de los acontecimientos cotidianos, empleando una estrategia de modelado con una estimulación focalizada.

4.2. Expresión de morfemas y nexos

En las actividades que se realicen para mejorar la expresión de los morfemas y nexos debe también tenerse en cuenta la importancia de la relevancia prosódica. Será necesario utilizar una intensidad y tono más altos cuando se propongan modelos de enunciados con estos elementos morfosintácticos al niño con trastornos del lenguaje.

Una de las actividades más frecuentemente realizada es que el niño *cuenta lo que ve* en una lámina temática. Debe conseguirse, evidentemente, que el “relato” del niño no se convierta en un rosario de palabras sueltas. Para ello la habilidad del adulto es esencial. La descripción de una lámina debe ser una tarea compartida. El adulto deberá establecer relaciones entre las entidades que el niño vaya nombrando, de tal manera que sus enunciados le sirvan a éste de modelo. Esos enunciados producidos por el adulto deben contener, a veces, “errores” muy evidentes que provoquen las risas del niño y su corrección espontánea o con ayuda. Los “errores”, lógicamente, deben ser seleccionados en función de los objetivos que se persigan en ese momento.

Es conveniente también que esa actividad sea llevada a cabo para conseguir objetivos determinados en momentos diferentes. Es decir, no parece conveniente que el adulto se “equivoque” o presente modelos de todos los morfemas y nexos posibles. Es aconsejable que los modelos y los juegos de equivocaciones se concentren en unos objetivos concretos de manera que pueda ser aplicado un método de estimulación focalizada, por ejemplo.

Para la elección de esos objetivos hay que conocer el nivel del niño y atenerse *grosso modo* a la evolución normal del lenguaje: conocido el nivel en el que se encuentra un niño concreto, se seleccionan las formas morfosintácticas que deberían ser objeto de la intervención a partir de la información sobre las pautas evolutivas en este aspecto.

En principio, las actividades deben llevarse a cabo con la máxima contextualización y empleando oraciones cortas. Posteriormente, se irán alargando y descontextualizando los enunciados.

Para ello, puede empezarse con juegos en los que el niño tenga que *pedir un objeto, entre otros similares*. Los elementos de este conjunto de objetos mostrarán al principio notables diferencias para ir después reduciéndolas. Así, si el adulto se hace con un buen número de fotografías de caras (recortadas de revistas ilustradas, por ejemplo) se le mostrarán en las primeras sesiones aquéllas que muestren bastantes diferencias entre ellas (con y sin barba y bigote, con y sin gafas, de hombres y de mujeres, con el pelo largo y corto, etc.). Después se van introduciendo en el conjunto otras con menos diferencias. El niño deberá pedir describiéndolas, desde cierta distancia para que no pueda señalarlas, una u otra. El adulto, en un intercambio comunicativo normal, responderá con preguntas en las que estén presentes las

reformulaciones y expansiones apropiadas:

Niño: Quiero ésa; con gafas.

Adulto: ¿Con gafas? Pero hay tres: ¿Cuál quieres?

Niño: Con gafas y pelo largo, mujer.

Adulto: ¡Ah! Ya. Quieres la foto de la mujer con gafas y pelo largo. A ver, ¿cuál?

Niño: La mujer con gafas y pelo largo.

Para aumentar el número de preposiciones apropiadas en el lenguaje del niño, se puede utilizar el juego de *la muñeca que habla mal*: una marioneta contará cosas al niño y se equivocará al usar las preposiciones. Al principio la marioneta le dará la alternativa correcta al niño ("el niño estaba mirando entre la ventana... ¿estaba mirando entre o desde la ventana?"), y se irá eliminando esta facilitación.

En los relatos que haga el niño a partir de láminas, el adulto puede preguntar después de cada enunciado del niño empleando adverbios y locuciones preposicionales interrogativos para forzarlo a seguir el relato utilizando *nexos conjuntivos* (adverbios relativos y conjunciones):

Niño: El perro iba corriendo por aquí.

Adulto: ¿Para qué'?

Niño: Para que no le cogiera el niño.

Adulto: Para que no lo cogiera el niño ¿eh? Y ¿por qué lo quería coger?

Niño: Porque quería jugar.

Adulto: Quería jugar con él, sí. Y ¿dónde quería jugar?

Niño: Aquí, donde las gallinas.

Esta misma estrategia puede ser empleada para diversificar la morfología verbal del niño. Las preguntas, en este caso, se referirán al tiempo ("y ¿qué harán después?" "¿qué les pasó?", etc.). La utilización, por parte del adulto, de preguntas con adverbios relativos interrogativos obligará al niño a emplear formas subjuntivas.

Otra actividad que ha sido empleada para la evaluación y que puede ser muy útil en la intervención en la morfología verbal y nominal es el *cierre gramatical*. El adulto dice al niño una oración con el sujeto en singular, o con el verbo en presente, por ejemplo; comienza la oración siguiente y la dejar en suspenso. El niño deberá terminarla:

Adulto: Aquí hay una niña alta, y éstas también son...

Adulto: Este niño va al colegio, pero mañana es sábado; entonces mañana no...

Sabido es, por otro lado, que los niños con trastornos del lenguaje seleccionan las palabras en función de su carga significativa. Y la utilización de palabras de clase cerrada y morfemas es más reducida cuanto más información quieren transmitir. Entonces, es conveniente que el adulto pregunte con evidentes signos de no haber entendido cuando se observe que el niño ha eliminado

nexos o ha sustituido morfemas. El objetivo de estas preguntas es mostrar al niño la importancia de esos elementos del lenguaje para la comprensión. Lógicamente, estas preguntas no deben romper el hilo de la información que está intentando transmitir el niño.

En cualquier caso, los adultos deben tener presentes cuáles son los objetivos que pretenden en cada momento. Como ya se ha señalado, no se trata de intervenir a la vez en toda la morfología y en todas las posibles maneras de organizarse las palabras en la oración. Se deberán seleccionar unos objetivos determinados y es conveniente que esta selección se base en la secuencia de desarrollo normal.

4.3. Estructura oracional

En los niños pequeños o con trastornos severos del lenguaje y que se encuentren en la etapa de una palabra, debe comenzarse con actividades que estimulen el paso a la etapa de dos palabras, manteniendo una base semántica. Ya se apuntó que para lograr este salto, las actividades poco estructuradas basadas en juegos representan una de las mejores estrategias. El modelado con imitación es un procedimiento eficaz.

Las estructuras semánticas de dos palabras más frecuentes en el desarrollo normal son:

- agente-acción
- acción-objeto
- agente-objeto
- objeto-atributo
- poseedor-cosa poseída
- objeto-lugar
- "más"-objeto
- forma social-nombre de persona
- objeto-finalidad (generalmente un verbo).

El adulto, utilizando una palabra dicha por el niño, expande la forma del niño con un enunciado de dos palabras y pide al niño que lo repita. Es necesario controlar si esa forma más completa es emitida posteriormente en la misma situación y en situaciones similares con otros objetos.

Después, utilizando la estructura objeto-atributo, se pasará a la forma objeto-"es"-atributo, y a partir de las estructuras agente-acción (cuando la acción esté simbolizada por un verbo que puede ser transitivo e intransitivo) y acción-objeto se pasará a la forma más compleja agente-acción-objeto, empleando la estrategia de modelado más imitación. De forma similar se perseguirán las formas más complejas a partir de los enunciados de dos palabras conseguidos previamente: de la estructura poseedor-poseído se podrá pasar a la forma poseedor-"tiene"-poseído, de objeto-lugar a objeto-"está"-lugar, etc.

Las *expansiones*, *reformulaciones* y el *modelado con imitación* servirán también para mejorar la organización sintáctica de otras oraciones más

complejas y de los relatos.

La *ordenación de historietas* es una actividad típica para este fin. Con series sencillas al principio, el niño deberá contar lo que ocurre en cada tarjeta y reformular después toda la secuencia completa de enunciados con la introducción de elementos cohesivos. El adulto, en una fase posterior, puede quitar alguna tarjeta de una serie ya trabajada para que el niño se vea obligado a construir oraciones sin soporte gráfico. Hasta llegar a presentar al niño sólo la primera y la última tarjetas, o la primera solamente. En estas fases se busca que los enunciados del niño se organicen temporalmente con la utilización de distintos tiempos verbales.

REEDUCACIÓN DEL DISCURSO: INFERENCIAS

Una parte adicional del tratamiento de las alteraciones del lenguaje consiste en ayudar al niño a construir inferencias y “suspender” en alguna medida el significado literal de las palabras y oraciones para asignarles otro (creación y comprensión de metáforas).

Para mejorar la habilidad del niño en la construcción de inferencias se pueden utilizar actividades basadas en la *narración a partir de historietas*. Éstas deben estar compuestas al principio de imágenes que estén cercanas en el tiempo, de tal manera que la historia esté completa describiendo simplemente cada una de ellas. Si se quita una o dos, el niño se verá obligado a construir una o dos proposiciones (que deberá transformar en palabras) para lograr que la historia tenga sentido.

En una fase posterior la serie de imágenes será mostrada al niño con “*huecos temporales*” desde el principio. El niño probablemente necesitará ayuda en un primer momento. Esta ayuda será dada por el adulto en forma de preguntas que activen las palabras asociadas a una presente en la imagen anterior. Y la distancia temporal entre las imágenes será cada vez mayor. Si se muestra al niño una historieta sin final, el adulto podrá llevar a aquél por varios caminos a finales distintos.

Otra estrategia puede consistir en decir al niño pequeñas narraciones en las que se omite información que debe suponerse: “La otra noche Juan se durmió con la ventana abierta. Al otro día no pudo ir al colegio porque estaba enfermo... ¿Qué le pasó? ¿Era invierno o verano? La ventana que se quedó abierta ¿era la de la cocina? ¿Por qué no cerró la ventana? ¿Se había roto una pierna y por eso estaba enfermo? Etc.”

En el trastorno semántico-pragmático ésta es una actividad esencial. Deberá enseñársele al niño de una manera explícita qué palabras de las que se pueden asociar a una imagen son congruentes con la pretendida historia y cuáles no. Se tratará de que active el control de su evocación diciéndole cuál es el final de la historia que se intenta construir.

Éstas son actividades sencillas para el especialista, que no necesitan casi ninguna estructuración. Por otra parte, nuestro lenguaje se basa en la selección de la información a transmitir en función de un “contrato” no explícito entre lo

dado y lo nuevo, que hace que se requiera a veces del interlocutor que aporte mucha más información de la que se le da.

Nuestro lenguaje cotidiano está también impregnado de sentidos figurados. El hablante emplea palabras a las que se las despoja de su significado convencional y habitual para darle otro con fines comunicativos.

Los primeros pasos en la enseñanza de esta habilidad de cualquier usuario del lenguaje se basan en el empleo de *símbolos*: “alto como...”, “sucio como”, etc. Es conveniente que el adulto se haga con una relación de frases comunes con sentido figurado: “ser un cerdo”, “ser un trasto”, “ser lento como una tortuga”, “hacer el oso”, etc. La explicitación de la diferencia del significado convencional y el figurado permite al niño hacer más complejas las relaciones entre palabras e inventar expresiones apoyadas en esas relaciones.