

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA. MENCIÓN AUDICIÓN Y LENGUAJE

CURSO CUARTO

LA DISLALIA EN LA EDAD ESCOLAR: CONCEPTOS
BÁSICOS, PROPUESTA DE EVALUACIÓN,
TRABAJO PREVENTIVO Y DISEÑO DE UN
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

DYSLALIA IN SCHOOL AGE: THE BASICS,
ASSESSMENT PROPOSAL, PREVENTIVE WORK
AND DESIGN OF EDUCATIONAL INTERVENTION
PROGRAM

Autor: Enrique González Tamayo

Director: Jose Antonio del Barrio Del Campo

Fecha: 11/07/2014

V°B° DIRECTOR

V°B° AUTOR

ÍNDICE

• RESUMEN / ABSTRACT.....	2
1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	6
3. OBJETIVOS.....	8
4. MARCO TEÓRICO	
4.1. Concepto de articulación y alteraciones articulatorias.....	9
4.2. Dislalia	
4.2.1. <i>Concepto</i>	10
4.2.2. <i>Clasificación</i>	11
4.3. Errores en la articulación de los fonemas.....	20
5. EVALUACIÓN	
5.1. Aspectos generales.....	23
5.2. Propuesta de evaluación.....	28
5.3. Procedimientos de evaluación	
5.3.1. <i>Procedimientos no estandarizados</i>	35
5.3.2. <i>Procedimientos estandarizados</i>	38
6. INTERVENCIÓN	
6.1. Programa de intervención para un caso de dislalia funcional	
6.1.1. <i>Contextualización</i>	43
6.1.2. <i>Objetivos</i>	44
6.1.3. <i>Contenidos</i>	46
6.1.4. <i>Estrategias de intervención y ejemplos de actividades</i>	48
6.2. Propuesta para la prevención de dislalias.....	61
7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....	65
• ANEXOS.....	67
• BIBLIOGRAFÍA/WEBGRAFÍA.....	82

RESUMEN

La dislalia es el trastorno del habla más frecuente en la edad escolar y, sin embargo, o quizá precisamente por ello, a menudo no se le concede la suficiente importancia. Si bien es cierto que determinado tipo de dislalias se resuelven de forma natural, confiar en que esto siempre suceda puede resultar demasiado arriesgado. El presente Trabajo de Fin de Grado incide en la importancia de la prevención, detección y diagnóstico precoz de estas dificultades, sin dramatismos, pero dando al problema la relevancia que se merece. Para ello se comienza haciendo una revisión de lo que se entiende por dislalias, analizando la problemática que ha habido en torno a su clasificación. A continuación se construye un modelo de evaluación para estas dificultades a partir de los enfoques más reconocidos a la hora de abordarlas, revisando las pruebas y estrategias evaluadoras más importantes. Finalmente se diseñan un programa de intervención y una propuesta para el trabajo preventivo en el aula, invitando a reflexionar sobre el papel del maestro de Audición y Lenguaje como pieza clave para promover, en colaboración con el tutor, un desarrollo lingüístico saludable.

Palabras clave: habla, fonema, desarrollo lingüístico saludable, prevención, evaluación, intervención, praxias, dimensiones lingüísticas, dislalia funcional, discriminación, memoria auditiva, respiración y soplo, errores de articulación, problema fonético / fonológico, lenguaje repetido / dirigido / espontáneo.

ABSTRACT

Dyslalia is the most common speech disorder in school age, and yet, or perhaps because of this fact it often not given enough importance. While it is true that certain types of dislalias are solved naturally, it might be too risky to expect this always happens. This Final Project Work emphasizes the importance of prevention, early detection and diagnosis of these difficulties, without turning it into something dramatic, but giving the issue the relevance it deserves. For this purpose, in the first place it will discuss what is meant by dislalias, considering the difficulties of classification. After that, it will build a model to assess these difficulties as from the most recognized methods, taking into account most important strategies and assessment tests. Finally an intervention program and a proposal for preventive work in the classroom will be designed, inviting to reflect on the role of the Hearing and Speech teacher as a key to promote, in collaboration with the tutor, a healthy language development.

Key words: speech, phoneme, healthy language development, prevention, assessment, intervention, praxis, linguistic dimensions, functional dyslalia, discrimination, hearing memory, breathing and breath, articulation errors, difficulty phonetic / phonological, repeatable / directed / spontaneous speech.

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación humana

La comunicación implica reconocer la existencia del otro, intercambiar sentimientos, deseos y pensamientos. El acto de comunicarse no es exclusivamente humano, sino que todas las especies desarrollan estrategias que les permiten comunicarse con sus congéneres, lo cual resulta imprescindible para asegurar su supervivencia. Sin embargo, el ser humano posee un código privilegiado que permite una comunicación mucho más elaborada y compleja. Ese código es el lenguaje, que se puede definir como un sistema de comunicación y expresión, apoyado en una serie de reglas y normas delimitadas de forma arbitraria. Ese sistema de signos tiene que estar consensuado por un determinado grupo humano, cuyos miembros deben conocerlo y usarlo con los mismos criterios para que la transmisión y comprensión de los mensajes resulte efectiva.

El habla y posibles dificultades

El presente el trabajo se centra en el habla como mecanismo para comunicarse y las posibles alteraciones que pueden desvirtuar esta comunicación, si bien es importante recalcar que, como sabemos, el lenguaje no queda restringido a la comunicación oral (se ejerce también a través de gestos, expresiones faciales, corporales, táctiles...). El habla constituye sólo una de las vías que utilizamos para comunicarnos, su dimensión más motriz, pues requiere el movimiento de los órganos articulatorios. Se refiere a cómo articulamos los fonemas o sonidos, que tienen una forma concreta y correcta de ser articulados en cada lengua, y si ésta se desvirtúa el resultado es un sonido imperfecto que implica al componente fonético-fonológico (sonido real-representación abstracta del sonido), encontrándonos con una dificultad del habla. Como consecuencia, la comunicación no resultará eficaz al no comprender el receptor el mensaje de manera correcta, pudiendo tener consecuencias a nivel social y en la

autoestima del sujeto, además de importantes inconvenientes a nivel de lectura y escritura si no sólo existen dificultades en la producción sino también en la discriminación de sonidos.

El papel del maestro de Audición y Lenguaje

El maestro de Audición y Lenguaje constituye una pieza clave para promover un desarrollo lingüístico saludable con todo el alumnado, ya que en la propia normativa se contempla su papel de cara a la prevención de dificultades del lenguaje y la potenciación de capacidades comunicativo-lingüísticas, además de su rol más habitual en los centros relativo a la solución de problemas específicos. Concretamente los errores de articulación, comunes en las primeras etapas educativas y que no tienen por qué llegar a convertirse en una dificultad real a medida que se avanza en el desarrollo constituyen el marco ideal para intervenciones grupales de carácter preventivo. La reconsideración de su papel contribuirá a redefinir las funciones de los especialistas del apoyo y a dirigir la mirada de la escuela hacia el conjunto del alumnado, en consonancia con un modelo educativo que camine hacia la inclusión.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Entre los motivos por los cuales he escogido este tema destaca el hecho de que resulta fundamental conocer y detectar de forma temprana las dificultades en el desarrollo del habla, ya que si no se les concede la suficiente importancia pueden llegar a afectar a los procesos de enseñanza-aprendizaje, al exigir éstos una competencia lingüística por parte del alumno que éste no posee. Además, los problemas del habla sin déficits asociados son los que suelen presentar un pronóstico más favorable, y la intervención logopédica adecuada y a tiempo resulta altamente eficaz.

Por otro lado, tras la realización de las prácticas (en la etapa de Primaria), he observado que es habitual encontrarse en el aula ordinaria con alumnos/as que presentan dificultades del habla sin ser manifestaciones de una discapacidad. A menudo estos problemas se trivializan y sin embargo, en mi opinión, este alumnado puede requerir apoyos específicos de carácter temporal que le ayuden a superar sus problemas de articulación, los cuales en ningún caso le imposibilitan para seguir con el currículo ordinario, pero que pueden convertirse en una dificultad grave si se pasan por alto.

Para finalizar este apartado es necesario hacer referencia a las características específicas que debe tener el trabajo, las cuales aparecen en la *Guía del Trabajo de Fin de Grado en Magisterio en Educación Primaria* para el plan de estudios de dicho título de la Universidad de Cantabria. De acuerdo con una de las propuestas posibles en dicha guía para su elaboración, este trabajo se orienta hacia la profundización de los conocimientos, habilidades y actitudes en el ámbito de la mención cursada, en mi caso Audición y Lenguaje. Más concretamente, se centra en una de las temáticas abordadas en la asignatura *Audición y Lenguaje: Dificultades e Intervención (I)*. De los Objetivos Generales recogidos en la guía docente de la asignatura, en este trabajo se pretende profundizar sobre los siguientes:

- *Acercar al alumno al conocimiento de las distintas dificultades del lenguaje oral en niños/as de Educación Infantil y Primaria.*
- *Favorecer actitudes profesionales adecuadas para el trabajo con niños/as con dificultades del lenguaje oral.*
- *Aprender a identificar y valorar las dificultades del lenguaje oral, así como las estrategias y procedimientos de intervención más eficaces.*

Además el trabajo profundiza, sin centrarse en ningún objetivo concreto, en aspectos epistemológicos relacionados con la asignatura *Escuelas y Aulas inclusivas*, también perteneciente al ámbito de la mención, en cuanto a la reflexión sobre el papel del maestro de Audición y Lenguaje, y en consonancia con el modelo de apoyo curricular y escuelas inclusivas.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL TRABAJO

Lo que se pretende conseguir con esta propuesta es:

- Definir el concepto de dislalia y abordar la problemática existente en cuanto a su clasificación, profundizando en los niveles lingüísticos implicados y en las causas que la originan.
- Conocer las principales estrategias para la evaluación y la perspectiva actual a la hora de evaluar estas dificultades, que integra aspectos no sólo referidos a la articulación, sino también elementos de todas las dimensiones del lenguaje. Elaborar, a partir de estos componentes, un modelo de evaluación.
- Diseñar un programa de intervención para un caso concreto de dislalia funcional, que abarque aspectos referidos tanto a la percepción, como a la conceptualización y la producción, y utilizando tanto recursos directos como indirectos. La propuesta de intervención deberá estar comprometida con los postulados del trabajo, por lo que deberá incluir elementos referidos a las diferentes dimensiones del lenguaje, y no quedarse meramente en el trabajo articulatorio.
- Elaborar una propuesta para el trabajo preventivo en el área de la Comunicación y reflexionar acerca del papel del maestro de Audición y Lenguaje en los centros, cuyo rol va más allá de atender exclusivamente a aquellos alumnos que presenten dificultades, abarcando funciones de apoyo y asesoramiento al resto de los profesores y colaborando en la elaboración, desarrollo y ejecución de programas de promoción lingüística.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Concepto de articulación y alteraciones articulatorias

Podemos considerar la articulación como “el acto de colocar correctamente los órganos articulatorios en posición adecuada para producir fonemas específicos” (Navarro Tomás, 1970, citado en Gallego Ortega J.L., 2000). Por tanto, “la articulación implica un control y una coordinación fina de determinados músculos para alcanzar el objetivo previsto” (Chevrie-Muller, 1997, citado en Gallego Ortega J.L., 1999).

A través de la articulación, somos capaces de producir los sonidos del habla que nos permiten formar las palabras del lenguaje. En consecuencia, cuando existen alteraciones en la articulación, cualquiera que sea la causa que las genere, se producirán de manera incorrecta uno o más sonidos pudiendo afectar a la inteligibilidad del mensaje.

Para determinar cuándo un sonido del habla se produce correcta o incorrectamente es necesario definir un concepto previo, el fonema, que en los libros de gramática general se define habitualmente como “la unidad mínima del lenguaje por la que es posible establecer las diferencias significativas entre elementos lingüísticos” (por lo tanto, los fonemas garantizan la diferencia de significado, por ejemplo, /k/ vs. /p/: “casa” vs. “pasa”). El fonema es un concepto abstracto, ya que se trata de la representación mental que los hablantes de un idioma tienen sobre sonidos semejantes y representativos para ese idioma (en castellano tenemos 24 fonemas: 5 vocales y 19 consonantes). En consecuencia, y aunque se suelen considerar sonidos del habla a la realización acústica de los fonemas, es importante matizar que no existen dos realizaciones exactamente iguales de un mismo fonema. Por ello en lingüística se establece otro concepto, el alófono, que se define como “cada una de las variantes que se dan en la pronunciación de un mismo fonema”.

De lo expuesto hasta ahora podemos deducir que se admiten variaciones en la pronunciación de un fonema sin que éstas tengan valor significativo, es decir, que mantienen los rasgos esenciales en la pronunciación y nos permiten seguir identificándolo. Pero cuando estas diferencias en la producción de unidades fonéticas desvirtúan hasta tal punto el fonema que lo hacen irreconocible, o bien se omite u otra causa que impida identificarlo, nos encontramos ante una dificultad de articulación, que se manifiesta en cinco errores típicos sobre los que se profundizará más adelante: sustitución, distorsión, omisión, adición e inversión.

4.2 Dislalia

4.2.1 Concepto

La dislalia es un “trastorno en la articulación de los fonemas, o bien por ausencia o alteración de algunos sonidos concretos o por la sustitución de éstos por otros de forma impropia. Se trata pues de una incapacidad para pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas” (Pascual García, P., 1985).

Por tanto, las dislalias pueden referirse a un solo fonema o a varios, o producirse cuando determinados fonemas se combinan, si bien en aquellos sonidos que requieren mayor habilidad y movimientos más precisos se observa una mayor incidencia de estas dificultades.

4.2.2 Clasificación

No existe unanimidad a la hora de establecer una clasificación de este trastorno articulatorio. Para la realización de este trabajo se ha seguido la clasificación etiológica, es decir, en función de la causa que lo origina (Pascual García, P., 1985; Puyuelo M. & Rondal J.A, 2003). Sin embargo para poder evaluar e intervenir adecuadamente necesitamos hacer una diferenciación previa entre trastornos fonéticos y trastornos fonológicos. Como sostienen Monfort, M., & Juárez, A. (1989) “esta separación no se debe a problemas puramente terminológicos, sino porque estos trastornos obedecen a mecanismos distintos y requieren una intervención diferente”. Así, un problema caracterizado por uno o varios errores en el habla puede ser de dos tipos:

- A) PROBLEMAS FONÉTICOS: alteraciones en la producción del habla, tanto en el lenguaje espontáneo como en el dirigido (repetición de palabras). La dificultad está centrada básicamente, en el aspecto motriz, articulatorio, es decir, en la correcta utilización de los órganos, pero inicialmente no tienen por qué darse problemáticas ni en la percepción ni en la discriminación auditiva (no hay dificultades en los procesos psicológicos que intervienen en ellas), por lo que de manera habitual suele haber conciencia de los errores. Los errores son estables (se comete siempre el mismo error cuando se produce el fonema o fonemas problemáticos) y no suelen ser usuales los errores en la escritura.
- B) PROBLEMAS FONOLÓGICOS: alteraciones a nivel perceptivo y organizativo, es decir, en los procesos de discriminación auditiva, afectando a los mecanismos de conceptualización de los sonidos y a la relación entre significante y significado (lo que el niño mentalmente elabora). Los errores pueden ser inestables (no tienen por qué darse siempre), ya que puede haber ocasiones en las que el niño articule correctamente. Por ello, ya que lo que le cuesta es todo el proceso psicológico para elaborar la producción, tendrá más dificultades si lo hace de manera espontánea, es decir, mejora en la repetición. Puede haber inconsciencia errores (el niño no es

consciente de los errores que está cometiendo). Habitualmente también hay errores en la escritura.

Monfort, M., & Juárez, A. (1989) deciden tratar los trastornos fonológicos en una categoría aparte, diferenciada de las dislalias, ya que en éstas “aunque en su origen puedan intervenir dificultades de discriminación, el problema final se centra sobre todo en la coordinación motriz”, mientras que en los trastornos fonológicos “el problema se sitúa precisamente en la discriminación auditiva”. Desde este punto de vista, las dislalias serían un trastorno exclusivamente fonético. Sin embargo, y dado que, tras la revisión de casos, a menudo nos encontramos con alumnos que presentan los dos tipos de problemas, para la realización de este trabajo he decidido incluir los trastornos fonológicos dentro de las dislalias pero siguiendo, además de la clasificación etiológica, la clasificación en función del nivel lingüístico implicado (Puyuelo M. & Rondal J.A. 2003), basada en los estudios de Isser (1983) y que resulta muy útil para establecer criterios y pautas de evaluación, así como para la intervención logopédica, aspectos ambos que también forman parte de este trabajo. De esta manera la propuesta de intervención se planteará de forma integral abordando tanto cuestiones fonéticas como fonológicas. Por lo tanto:

- En función del nivel lingüístico implicado las dislalias se clasifican en:
 - 1) **Dislalias fonéticas:** se pueden situar a dos niveles: dificultades *a nivel de representación de los planes de articulación* (el sistema fonológico estaría bien construido o en proceso de adquisición, pero el niño todavía no dispone de unas estrategias que le permitan articular determinados fonemas) y dificultades *a nivel de articulación propiamente dicho* (la dificultad se establece en la falta de coordinación de los órganos articulatorios). La producción del fonema o fonemas es incorrecta en cualquier momento y situación del discurso.

- 2) **Dislalias fonológicas:** se producen cuando el sistema fonológico no se encuentra elaborado de forma correcta o completa, o bien aún no se han adquirido algunos fonemas. En consecuencia, no se han interiorizado los rasgos distintivos que permiten diferenciar los fonemas problemáticos. Por ello la producción de estos fonemas no siempre es incorrecta, sino únicamente cuando es necesario ser consciente de las características diferenciadoras de los mismos para la articulación de la palabra.
- 3) **Dislalias mixtas:** suelen ser las más frecuentes, y en ellas coexisten problemas fonéticos y fonológicos. En estos casos se suele hablar habitualmente de *retraso en el habla*.

- En función de la etiología las dislalias se clasifican en:

- 1) **Dislalia evolutiva:** “para articular correctamente los fonemas de un idioma, los seres humanos necesitamos una suficiente madurez cerebral y un adecuado desarrollo y funcionamiento del aparato fono-articulador” (Gallego Ortega, J.L., 1999). La mayoría de los autores coinciden en afirmar que esto se logra alrededor de los cuatro o cinco años, que es cuando los niños suelen alcanzar la madurez articulatoria, si bien todavía puede existir alguna dificultad de articulación en momentos puntuales, en especial para pronunciar palabras complejas de nueva adquisición. Monfort, M., & Juárez, A. (1989) sólo hablan de dislalia como tal cuando hay “un trastorno funcional permanente de la emisión de un fonema sin que exista causa sensorial ni motriz a dicho fenómeno en un sujeto mayor de 4 años (antes es normal que el niño tenga dificultades con los fonemas más complejos)”. Para del Barrio, 1985 (citado en Gallego Ortega, J.L., 2000) son los fonemas /r/, /s/ y /l/ los que mayores dificultades presentan, aunque “la dificultad en la pronunciación de la /r/ vibrante múltiple se puede considerar normal hasta los 6 años”.

Se conoce como dislalia evolutiva al hecho de que el niño no articule o distorsione ciertos fonemas de su lengua como resultado de la falta de

madurez cerebral y un inadecuado desarrollo de su aparato fono-articulador. Se trata, por tanto, de una fase del desarrollo lingüístico infantil en la que el niño es incapaz de repetir por imitación las palabras que escucha de forma correcta, generando una articulación defectuosa. Es decir, este tipo de dislalia es fruto de la evolución natural del lenguaje, y por ello estas dificultades se van superando espontáneamente dentro del proceso de maduración normal del niño.

Sin embargo, y estando de acuerdo con Pascual García, P. (1985), aunque la dislalia evolutiva no requiere un tratamiento directo ya que normalmente desaparece con el tiempo, “es necesario mantener con el niño un comportamiento adecuado que ayude a su maduración general para evitar posteriores problemas”. Es decir, evitar que pudiera llegar a fijarse permanentemente la articulación incorrecta del fonema, para lo cual es fundamental dirigirse al niño de forma clara y no infantilizada, representando un modelo lingüístico correcto y eficaz. Es importante no imitar los errores articulatorios del niño o utilizarlos con pretensiones lúdicas, ya que puede redundar en un refuerzo de la pronunciación defectuosa impidiendo su evolución. Asimismo, es importante respetar tiempos y espacios para que el propio niño sea capaz de corregirse. En este ámbito es donde puede resultar muy beneficioso el trabajo del maestro de Audición y Lenguaje para la estimulación del lenguaje oral con enfoque preventivo, fundamentalmente en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, y de manera coordinada con el tutor. Estas primeras etapas educativas se configuran como el marco idóneo para estimular e instaurar patrones articulatorios correctos que posibiliten un desarrollo lingüístico saludable.

- 2) **Dislalia funcional:** se define como la “incapacidad para producir uno o varios fonemas de la lengua sin que exista causa orgánica o neurológica que lo justifique, siendo la funcionalidad del aparato fono-articulador la que se ve afectada” (Pascual, 1981; Ingram, 1983; Mendoza, 1985;

Bosch, 1987, citado en Clares, M. C., & Buitrago, F. Z. Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje). A diferencia de la dislalia evolutiva, se trata de un trastorno que persiste más allá del periodo evolutivo de adquisición normal de los fonemas implicados en la lengua. Se debe fundamentalmente a un uso incorrecto de los órganos articulatorios (labios, lengua, velo del paladar...). Si bien la dislalia funcional puede darse en cualquier fonema, los distintos autores coinciden en señalar que afecta con mayor frecuencia a los fonemas /r/, /k/, /l/, /s/, /θ/ y /ch/, por requerir una mayor habilidad para su articulación.

Las dislalias funcionales son los trastornos del habla más frecuentes en la etapa escolar, y presentan un pronóstico muy favorable siempre y cuando reciban una atención temprana adecuada. No obstante, a pesar de que no revisten carácter de gravedad y la intervención logopédica suele ser muy eficaz, si no se abordan pueden acarrear consecuencias muy negativas: si no se corrigen y el defecto de pronunciación se automatiza, pasará a formar parte del habla cotidiana del niño, pudiendo reflejarse también en la lengua escrita.

ETIOLOGÍA DE LA DISLALIA FUNCIONAL: las causas que pueden generar dislalias funcionales son muy variadas y a menudo no hay una única causa desencadenante del trastorno. Este trabajo coincide con Gallego Ortega, J.L. (2000) cuando afirma que “quizás el mejor camino consista en examinar y valorar cuidadosamente todas las relaciones que se establecen en el ambiente familiar, escolar y de juego del niño”. No obstante, y puesto que identificar el origen de la dislalia resulta fundamental para poder intervenir de manera adecuada, a continuación se exponen brevemente algunas de las posibles causas que pueden desencadenar este trastorno (Gallego Ortega, J.L., 2000; Pascual García, P., 1985), teniendo siempre presente que en muchos casos varias de estas causas pueden actuar sobre el niño de manera interrelacionada:

- 1) Persistencia de esquemas articulatorios infantiles: en ocasiones, una dislalia evolutiva perdura en el tiempo, convirtiéndose en dislalia funcional, debido a ciertas conductas erróneas en las familias, que imitan el lenguaje de sus hijos, limitando su evolución al no presentar modelos lingüísticos adecuados. Ya se ha señalado la importancia de utilizar con el niño un lenguaje correcto y adulto en estas primeras etapas de su desarrollo.

- 2) Escasa habilidad motora: la articulación del lenguaje está estrechamente ligada al control de la motricidad fina, prueba de ello es que los fonemas que precisan mayor control de los órganos articulatorios son los últimos que se adquieren (vibrantes y laterales). Por ello, a medida que el niño adquiera mayor agilidad y coordinación en los movimientos que precisa para hablar correctamente los errores de articulación irán desapareciendo. En consecuencia, es importante que la intervención no sólo tenga en cuenta enseñar a articular, sino también desarrollar todo el aspecto psicomotor del sujeto.

- 3) Déficit en la discriminación auditiva: si el niño tiene dificultades para percibir los rasgos diferenciadores de los fonemas (sordo/sonoro, oclusivo/fricativo...) cometerá errores en la producción oral ya que no podrá imitar sonidos correctamente, pues no es capaz de diferenciarlos. Es importante señalar que estos déficits no se refieren a hipoacusias o sorderas (que podrían dar lugar a otro tipo de dislalia), sino a la falta de capacidad del niño, teniendo una audición normal, para discernir intervalos entre sonidos, diferencias de intensidad, duración o ritmo.

- 4) Factores ambientales: el entorno lingüístico en el que se desenvuelva el niño tiene gran importancia en la evolución de su lenguaje, lo que explica la mayor frecuencia de dislalias en niños

pertencientes a ambientes socioculturales deprimidos. Ya Bernstein (1964) nos hablaba de dos códigos lingüísticos en función de la clase social, pero además de influir en el vocabulario empleado y la fluidez de expresión, una pobre estimulación lingüística a menudo también conduce a una articulación defectuosa de determinados fonemas. Perelló, J. (1981) sostiene que “ciertos modos de articulación son propios de clases sociales determinadas”.

- 5) Factores psicológicos: los trastornos afectivos de cualquier tipo (problemas de falta de cariño, celos de un hermano menor, traumas...) pueden tener consecuencias sobre el lenguaje del niño, provocando la persistencia de modelos articulatorios infantiles, impidiendo su normal evolución y quedándose detenido en etapas que debería haber superado.
- 6) Factores hereditarios: se ha constatado por algunos autores (Moutton, 1980; Bruno & Sánchez, 1994; Gutzmann, 1956; Matheny & Bruggeman, 1972) (citados en Gallego Ortega, J.L., 2000) cierta predisposición genética en los casos de dislalia, aunque este factor es menos frecuente que las causas anteriormente mencionadas. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que el factor hereditario, en el caso de que exista, tiene un refuerzo muy importante por la imitación de los errores que cometan al hablar los familiares dislálicos que convivan con el niño, en el caso de que estas alteraciones aún permanezcan en ellos.
- 7) Deficiencia intelectual: las dislalias son una manifestación frecuente en la deficiencia intelectual. En estos casos no cabe hablar únicamente de dislalia funcional, sino que se trata de problemas más complejos, donde la dislalia es un síntoma más, y su reeducación estará condicionada a la capacidad intelectual, discriminación auditiva y habilidad motora del sujeto.

3) *Dislalia audiógena:* está asociada a un déficit de audición, por lo tanto es consecuencia de una pérdida de sensibilidad auditiva por parte del sujeto. Es obvio que la correcta articulación del lenguaje depende, entre otras variables, de la capacidad para oír. Por ello, si un niño no oye bien, tendrá dificultades para llegar a articular correctamente, ya que confundirá fonemas que presenten semejanzas, al no contar con una adecuada discriminación auditiva. Para un niño hipoacúsico, los fonemas que con mayor probabilidad generan dislalias son la /s/ entre los fonemas consonánticos y la /u/ para los vocálicos, ya que, por regla general, son los peor oídos.

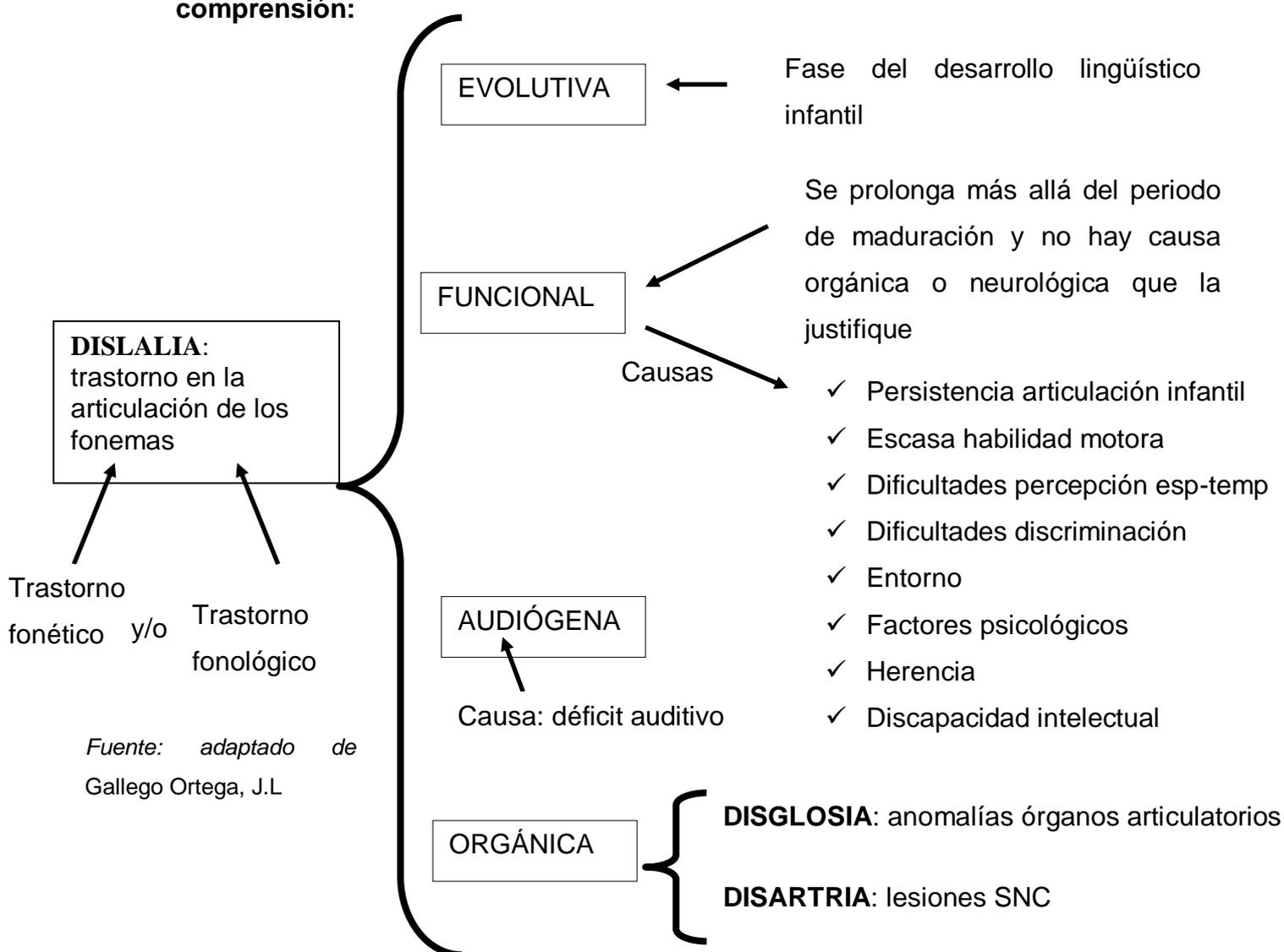
Es importante señalar que, a menudo, las hipoacusias temporales provocadas por catarros o problemas de sinusitis, habituales en niños pequeños, si persisten durante largos periodos de tiempo o se producen con mucha frecuencia pueden fijar hábitos lingüísticos inadecuados que den lugar a dislalias audiógenas. Igualmente patologías como vegetaciones o infecciones del oído (otitis) pueden causar pérdidas auditivas que generen este tipo de dislalias.

Las alteraciones articulatorias que presente el niño/a dependerán de la intensidad de pérdida auditiva que tenga y de la capacidad del niño/a para compensarla. La intervención de estas dislalias irá encaminada fundamentalmente a mejorar la discriminación auditiva (aprovechando los restos que pudiese tener el niño), mejorar la producción y corregir los fonemas alterados, desarrollando además la lectura labial para ayudarle en la comprensión y la articulación del lenguaje. El pronóstico será más o menos favorable dependiendo del grado de pérdida, la edad del niño, su capacidad cognitiva y el trabajo que se realice en el entorno familiar.

4) *Dislalia orgánica:* asociada a causas de tipo orgánico. Estas alteraciones orgánicas pueden referirse a lesiones del Sistema Nervioso Central que afecten al lenguaje (en cuyo caso se denominan disartrias) o bien a

malformaciones o anomalías anatómicas de los órganos del habla (en cuyo caso se llaman disglosias). En este trabajo no se abordarán este tipo de dificultades más allá de su clasificación, por considerar inabarcable un tratamiento al mismo nivel para la extensión de un trabajo como el presente. De este modo se ha preferido dar prioridad a las dislalias, especialmente a las funcionales, que son las que con mayor frecuencia va a encontrarse el docente en el aula de Primaria.

El siguiente esquema sintetiza lo expuesto hasta ahora y facilita su comprensión:



4.3 Errores en la articulación de los fonemas

Las alteraciones en cuanto a la articulación fonemática que pueden presentar los niños se clasifican habitualmente en cinco errores tipo, si bien dichos errores no son excluyentes entre sí (un mismo alumno puede cometer varios tipos de errores a la vez):

A) **SUSTITUCIÓN**: un fonema correcto es reemplazado por otro incorrecto. Habitualmente se distinguen dos tipos de situaciones:

- i) Que el niño tenga dificultades para pronunciar ese fonema, así que lo sustituye por otro cuya producción le resulta más fácil (Ej.: “dueda” por “rueda”).
- ii) Que el niño discrimine incorrectamente el fonema o fonemas implicados, así que los produce tal como los percibe (Ej.: “agüelo por “abuelo”).

Este error puede darse en posición inicial, media o final de palabra, y es el error más frecuente y difícil de corregir, ya que (Pascual García, P. ,1985) “una vez superada la articulación, cuando el niño es capaz de emitir correctamente el fonema que tenía ausente, tiene que superar una segunda fase, generalmente más larga, en la que tiene que integrarlo en su lenguaje espontáneo. Y aquí está la dificultad, ya que tenía fijada cada palabra con la articulación defectuosa”. Según Monfort, M., & Juárez, A. (1989) “la sustitución de un fonema por otro suele deberse a la permanencia de un esquema infantil que no se ha diferenciado a tiempo y se ha reforzado con el uso”.

B) **DISTORSIÓN**: el fonema se emite de forma incorrecta o deformada, pero su articulación se aproxima a la forma adecuada, en un intento de producirlo de manera eficaz (no se sustituye por otro fonema correcto, sino que se intenta producir correctamente, aunque no se logre, dando como resultado

un sonido que no pertenece al sistema fonético del idioma). Es el segundo en frecuencia. Se produce habitualmente en posiciones intervocálicas. Como posibles causas están: el niño no utiliza bien los órganos articulatorios (los coloca incorrectamente), tiene dificultades con la fuerza del soplo, o bien tiene alguna dificultad en la vibración de sus cuerdas vocales. Si sólo se da este tipo de error normalmente se trabaja el fonema distorsionado en sí, más que centrarse en la percepción auditiva. Cada error se denomina según la letra griega correspondiente al fonema pronunciado. Algunos ejemplos son (Prieto Bascón, M.A., 2010):

- sigmatismo: alteraciones en la articulación del fonema /s/
 - rotacismo: alteraciones en la articulación del fonema /r/ (muy frecuente)
 - deltacismo: alteraciones en la articulación del fonema /d/
 - betacismo: alteraciones en la articulación de los fonemas /b/ y /p/
 - lambdacismo: alteraciones en la articulación del fonema /l/
 - gammacismo: alteraciones en la articulación del fonema /g/
- etc...

C) OMISIÓN: el niño omite un fonema (habitualmente consonántico) que no domina (no lo sustituye por ningún otro ni intenta producirlo). En ocasiones se omite tan sólo la consonante que no se sabe pronunciar, a veces produciéndose un silencio o bien un alargamiento de la vocal anterior (Ej.: “caetera” por “carretera”), pero también puede ocurrir que se omita la sílaba completa que contiene la consonante dificultosa (Ej.: “téfono” por “teléfono”). Se produce de manera frecuente cuando hay retraso en el desarrollo lingüístico, puesto que una de las fases de dicho desarrollo se caracteriza por la omisión de fonemas a principio de palabra (Ej.: “oche” por “coche”). También es habitual en el lenguaje de niños con carencias afectivas y/o socioculturales, así como en los vulgarismos (en estos casos se suele omitir la sílaba entera, Ej.: “alante” por “adelante”). Ocurre de forma más frecuente cuando está cerrando sílaba (Ej.: “lagato” por “lagarto”) o en los sinfonos (dos consonantes seguidas en una misma sílaba, Ej.: “pato” por “plato”).

- D) ADICIÓN: se añaden fonemas donde no corresponde. El niño, junto al sonido que no puede articular, intercala otro inexistente en dicha palabra y que le ayuda a afrontar la pronunciación, pues le permite salvar la dificultad que le presenta la articulación correcta de la palabra. Suele darse en los sinfonos (Ej.: “palato” por “plato”), aunque es el error menos frecuente.
- E) INVERSIÓN: se invierte el orden de dos fonemas de una palabra durante su articulación (Ej.: “cocholate” por “chocolate”).

Es importante señalar que, tal como menciona Gallego Ortega, J.L. (2000) “para la detección de estos errores no se precisa ser especialista, basta con escuchar atentamente las producciones verbales de los niños y apreciar cuáles son los errores cometidos y qué lugar ocupan en la palabra”. Obviamente sí es necesario conocer las características fonéticas y fonológicas del español, así como tener en cuenta las peculiaridades de los acentos en determinados territorios de la geografía española a los que pueda pertenecer el niño. Por todo ello, este trabajo recalca la importancia de la familia para detectar signos de alarma en la comunicación de sus hijos y poder identificar a tiempo posibles dificultades. Si una dificultad lingüística no se detecta a tiempo las posibilidades para compensar se reducen. En consecuencia, el niño tendrá peores habilidades verbales, peor lectura, y peor rendimiento académico, lo que terminará afectando a su promoción y desarrollo.

Quiero finalizar este apartado destacando, tal como afirman Monfort, M., & Juárez, A. (2001) que “la mayor parte de las dislalias se superan con el tiempo, pero algunas (principalmente las dislalias por distorsión y por sustitución) se pueden encontrar con relativa frecuencia en adultos. Sin embargo, con reeducación, el pronóstico es totalmente positivo”, aunque obviamente dependerá de la complejidad de la dislalia y, sobre todo, del grado de colaboración del niño.

5. EVALUACIÓN

5.1 Aspectos generales

Evaluación e Intervención, procesos inseparables

Estando de acuerdo con Puyuelo, M. (2002), “las tendencias actuales consideran la evaluación como un acto interaccional y educativo, que consiste en recoger información que posteriormente sea útil para el proceso de aprendizaje”. Por ello desde este trabajo se va a considerar la evaluación como el primer paso de la intervención, no como algo separado, sino como un requisito previo y necesario (para intervenir primero tenemos que evaluar). En consecuencia, una buena evaluación debe servirnos para formular hipótesis y tomar decisiones sobre cómo proceder. A este respecto, considero esclarecedora la afirmación de Gallego Ortega, J.L. (2000) “la evaluación sin la intervención es una actividad estéril, y la intervención sin la evaluación se presenta como una tarea inútil”.

Sentido de evaluación. ¿Para qué evaluar?

La evaluación del lenguaje en el niño se lleva a cabo para ver qué conductas lingüísticas se encuentran alteradas y en qué medida. Nos permite identificar niveles iniciales, marcar objetivos y planificar las necesidades educativas para cada caso. Arroyo, A., Díaz, M., López, L., & Ortega (2004) señalan que “el objetivo más inmediato de la evaluación es obtener información sobre las dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso), sus procesos de adquisición, la evolución del mismo en la persona y el estudio de las capacidades madurativas que el niño/a ha desarrollado, éstas le ayudarán a impulsar las habilidades lingüísticas. Además esa información nos debe permitir emitir juicios y valoraciones que nos sirvan para tomar decisiones”.

Modelo de evaluación

Este trabajo defiende un modelo de evaluación del lenguaje que se apoya en los siguientes elementos clave:

A) TIENE EN CUENTA LAS DIFERENTES DIMENSIONES DEL LENGUAJE.

En la actualidad, el modelo de evaluación del lenguaje ha experimentado una importante evolución. Acosta V.M. & cols. (2002), señalan que “se debe superar esa visión tradicional centrada fundamentalmente en la valoración de la capacidad articuladora de los niños y entenderse como un proceso de valoración global del lenguaje que afecta a todos sus aspectos y componentes”. En consecuencia, desde este trabajo se considerará, para la evaluación, las diferentes dimensiones del lenguaje, valorando los siguientes aspectos:

- Semántica y Léxico: vocabulario básico, comprensión de acciones y de cuentos y/o narraciones. Capacidad para comprender y relacionar significados (asociación código-significado).
- Fonética y Fonología: la fonética se encarga los sonidos reales, y la fonología de la representación abstracta de esos sonidos (fonemas). Capacidad para identificar, emitir y combinar sonidos y fonemas.
- Pragmática: se encarga del uso que hacemos del lenguaje. Capacidad de expresar necesidades, deseos, órdenes e ideas, capacidad para responder y formular preguntas, uso de fórmulas de cortesía, encuentro y despedida.
- Morfosintaxis y Morfología: la morfosintaxis se encarga de las oraciones, y la morfología de las palabras. Capacidad para formar palabras, oraciones y para estructurar y comprender el discurso.

B) SE PLANTEA DESDE UN ENFOQUE DINÁMICO.

- En un enfoque tradicional, las características y el sentido de la evaluación están en función de los objetivos (sólo importa el resultado). En consecuencia, la evaluación se centra en el nivel de competencia lingüística que el individuo pueda tener, no contemplando el contexto. Trata de evaluar si el programa de enseñanza que estamos aplicando ha producido algún cambio, y determinar cuál es. Bajo este modelo las intervenciones logopédicas son individuales, en entornos al margen del ordinario, alejándose de modelos inclusivos.
- En cambio, desde un enfoque dinámico, la evaluación se establece en función de las características del sujeto que es evaluado y el contexto en que se desenvuelve el alumno. Trata de valorar qué es lo que ocurre durante el proceso, si el niño identifica los errores lingüísticos que comete y la forma que tiene de interpretar y vivir sus experiencias lingüísticas. Por ello este modelo se presta a intervenciones globales, en consonancia con la orientación inclusiva que se pretende dar a este trabajo, y que configuran un marco idóneo para el trabajo preventivo.

En consecuencia, “la evaluación del lenguaje no debe centrarse únicamente en la administración de unas pruebas al individuo (niño o adulto), sino que una parte importante de la evaluación es conocer el contexto, los interlocutores, y cómo todo ello interacciona con el lenguaje” (Puyuelo, M., 2002)

Además, la cada vez mayor diversidad del alumnado presente en las escuelas y la ya comentada necesidad de que la evaluación forme parte del proceso de intervención hacen que en la actualidad se hayan superado roles tradicionales en el evaluador (neutral, ajeno al proceso de valoración) y se piense más en “la evaluación del lenguaje como un proceso dinámico e interactivo entre el niño y el profesional que le evalúa” (Arroyo, A., et. al., 2004).

C) CONSIDERA OTRAS DIMENSIONES NO EstrictAMENTE LINGÜÍSTICAS.

- Capacidades cognitivas (atención, memoria visual y auditiva, y percepción visual).
- Capacidades motoras: son fundamentales para valorar la madurez lingüística, y más aún cuando encontramos dificultades articulatorias.
- Relajación, ritmo, respiración y soplo. Dificultades con estos aspectos pueden generar dislalias por distorsión
- Percepción y discriminación: pueden derivar en dislalias fonológicas.
- Conciencia fonológica: habilidad para operar con los fonemas deliberadamente, permitiéndonos recomponer el sonido completo de la palabra. Si la conciencia fonológica está pobremente desarrollada, el niño puede presentar dislalias, cometiendo uno o varios errores de articulación

D) TIENE PRESENTE LA HISTORIA Y SITUACIÓN DEL ALUMNO.

Es necesario conocer también datos orgánicos, hábitos, desarrollo, enfermedades y hospitalizaciones (Ej.: otitis), e historia del caso y situación escolar (estilos de aprendizaje).

A este respecto considero relevante destacar a Pascual García, P. (1985) cuando afirma que para detectar la causa o causas que han generado un problema de dislalia funcional “es necesario comenzar por un diagnóstico completo, que abarque el análisis y estudio de la situación del niño en todos aquellos aspectos en los que puede estar la causa de una dislalia funcional, sin

conformarnos nunca con un mero análisis de la articulación, aunque éste sea un aspecto del diagnóstico completo”.

E) SE EVALÚA ANTES, DURANTE Y DESPUÉS.

Tal como señala Gallego Ortega, J.L. (2000), en el proceso evaluador se distinguen tres momentos principales:

- i) Evaluación inicial: busca identificar qué voy a trabajar, para qué, cuándo y cómo lo voy a hacer. En el caso de identificar una dislalia, por ejemplo, permite la toma de decisiones acerca de qué y cómo ha de ser enseñado un determinado fonema.
- ii) Evaluación formativa: de manera continuada, a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de reajustar los procedimientos y objetivos que se hayan establecido.
- iii) Evaluación final: al concluir la fase de enseñanza-aprendizaje, y donde se valora si la intervención ha sido adecuada (si los objetivos se han cumplido).

La evaluación debe ser lo más continua posible, y aportar una información lo suficientemente amplia y relevante como para permitir diseñar y ajustar el programa de intervención.

5.2 Propuesta de evaluación

Para el caso que nos ocupa en el presente trabajo, voy a plantear una posible propuesta para la exploración del lenguaje oral, indicando aquellos componentes que, como mínimo, deberían ser tenidos en cuenta.

- 1) Anamnesis: se trata de un término médico que se refiere a toda aquella información que se recoge a partir de preguntas específicas, formuladas por médico al propio paciente o bien a otras personas de su entorno, para obtener datos relevantes y confeccionar información útil a la hora de formular el diagnóstico. Este término es utilizado por algunos logopedas cuando se hace alusión al necesario proceso de conocer la situación personal y familiar del niño a través de los datos proporcionados por los padres, de manera que se facilite diseñar y ajustar el programa de intervención. La anamnesis personal y familiar puede orientarnos, por ejemplo, a la hora de conocer la etiología de una dislalia, y descubrir que lo que parecía una dislalia funcional en realidad puede tener origen audiógeno u orgánico, determinando, obviamente, el tipo de intervención a seguir.

En la anamnesis se recogen aspectos como: datos personales y familiares, antecedentes familiares, enfermedades y hospitalizaciones del niño/a, hábitos de alimentación, hábitos de sueño, desarrollo psicomotor, desarrollo del lenguaje, historia escolar...En cualquier caso es importante crearse un modelo propio, en función de las características de cada alumno a tratar. A modo de ejemplo, y para el caso que nos ocupa (dislalias), en el anexo I muestro un modelo de anamnesis, confeccionado a partir de la modificación de un documento obtenido en la red y las orientaciones de Pascual García, P. (1985).

Independientemente de cómo se plantee la anamnesis, nunca hay que perder de vista que “la entrevista con los padres referida a un trastorno del lenguaje

infantil reviste gran importancia y debe basarse no sólo en datos estrictamente lingüísticos, sino, como toda anamnesis, en datos referidos a la maduración general” (Quirós, J. D., 1963).

2) Articulación de los fonemas: el siguiente paso será examinar la articulación del niño, para conocer con exactitud qué defectos presenta. Como nos dice Pascual García, P. (1985), “el examen de la pronunciación debe ser completo y sistemático, para que no pase desapercibida en el mismo ninguna forma de dislalia”. Por ello hay que analizar los sonidos emitidos por los niños en diferentes contextos o situaciones:

a) *LENGUAJE REPETIDO*: es el más utilizado para la evaluación de la articulación. Gallego Ortega, J.L. (2000) nos dice que “basta con centrarse en aquellos aspectos que llevamos anotados como incorrectos o defectuosos para confirmar los desórdenes articulatorios. Dichos errores deben ser convenientemente registrados”. Para evaluar el lenguaje en este contexto se utiliza un listado de palabras y, tras leerlas el evaluador, se pide al niño que las repita. En estas palabras el sonido examinado está contenido en todas las posiciones posibles: inicial, intermedia y final. Una de las pruebas que se utilizan para este análisis es el *Registro Fonológico Inducido*.

b) *LENGUAJE DIRIGIDO*: se incita al niño a que hable, valorando no sólo su articulación sino también su nivel de comprensión, si capta los mensajes que se le dicen y si sus respuestas se ajustan al contexto (de esta manera integramos más dimensiones del lenguaje, que la propiamente fonética-fonológica). Dentro de las estrategias para evaluar este tipo de lenguaje, considero relevante acudir a la clasificación que plantea Gallego Ortega, J.L. (2000):

- i) *Lenguaje dirigido con referencia visual*: se presentan al niño una serie de objetos conocidos cuyos conceptos impliquen la articulación de los sonidos problemáticos, o bien lotos fonéticos (dibujos de palabras que contienen los fonemas que se quieren examinar). Una vez mostrados los objetos o imágenes, se pide al alumno que nos diga lo que representan.

- ii) *Lenguaje dirigido sin referencia visual*: se analiza la articulación del niño a partir de cuestiones cuyas respuestas contengan la articulación del fonema o fonemas a evaluar (Ej.: “/p/-/t/: “para entrar en el coche hay que abrir la.....”).

- c) *LENGUAJE ESPONTÁNEO*: se trata de analizar las frases y emisiones del niño, tanto en forma como en contenido (abarcando en lo posible todas las dimensiones del lenguaje), en una situación de juego o de conversación distendida en torno a temas que le interesen, creando un ambiente que favorezca la interacción comunicativa. Gallego Ortega, J.L. (2000) nos dice que “ayudan mucho en estos momentos lo muñecos de guiñol y el material gráfico de láminas, cuentos, etc....Con un poco de práctica se consigue que el niño articule todos los fonemas. Se irán anotando los fonemas que articula incorrectamente”. Puede ocurrir que en el lenguaje espontáneo aparezcan errores que no se produjeron en el repetido (tal como ya he señalado cuando existe un problema fonológico).

Como resultado del examen de la articulación en estos tres contextos se obtendrá el tipo de errores que presenta (sustitución, distorsión...) y qué fonemas están afectados, así como si este defecto es permanente o depende de la posición en que se encuentre el fonema dentro de la palabra.

- 3) Capacidad cognitiva: constituye un factor fundamental para descartar que las dificultades articulatorias se deban a discapacidades. Tal como ya he señalado, las dislalias son una manifestación frecuente en la deficiencia intelectual. En estos casos “el trastorno de la palabra será una síntoma más como parte de un cuadro más complejo y que requerirá un tratamiento adecuado a toda la problemática del niño” (Pascual García, P., 1985). Existen diversas pruebas para evaluar la capacidad intelectual, si bien opino que tras la anamnesis lo habitual es que ya se conozca si nos encontramos o no ante esta discapacidad. No obstante, sí que considero interesante hacer alusión a la evaluación de la comprensión verbal, puesto que entiendo que una dislalia funcional pueda afectar también a la semántica y el léxico, si existen problemas de discriminación que se trasladan a la lectura y escritura, sin que exista discapacidad intelectual. Como ejemplos de pruebas evaluadoras que inciden en este componente están el *test de Vocabulario en imágenes de Peabody* y la *prueba de Conceptos básicos de Boehm*.
- 4) Exploración motora del habla: la motricidad buco-facial es otro de los factores que tiene una gran importancia para una producción adecuada del habla, por lo que será necesario evaluar si existen alteraciones o dificultades en la habilidad general de movimientos de labios y lengua del niño para detectar posibles problemas articulatorios. Para ello, podemos realizar una observación concienzuda a nivel orofacial (boca-cara) para determinar, por ejemplo, si la boca se mueve con libertad, si hay movimientos involuntarios, si hay expresividad, si la mandíbula se desplaza excesivamente, si hay un adecuado control del babeo, etc....Para ayudarnos en la exploración se puede pedir al niño que realice algunos ejercicios de lengua y labios (denominados praxias), que posteriormente formarán parte de la intervención (se profundizará sobre este recurso en el apartado 6.1.4). De igual manera que en el caso anterior, esta exploración nos permitirá descartar que la dislalia se deba a malformaciones anatómicas de los órganos periféricos del habla, si

bien hay que tener en cuenta que “no siempre una malformación palatal, una lesión lingual o una mala oclusión dental son causa suficiente para provocar una disglosia” (Gallego Ortega, J.L., 2000). Por último quiero destacar también que la mayoría de los estudios muestran que los niños afectados por un trastorno articulatorio tienen, a menudo, dificultades en la psicomotricidad. A este respecto, podemos apoyar las conclusiones obtenidas en la evaluación con instrumentos como las *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños*.

5) Ritmo, respiración, relajación y soplo. Tono muscular: puesto que la función respiratoria está relacionada con el acto de la fonación (trabajo muscular para emitir sonidos del lenguaje), es importante valorar la capacidad de inspiración-espriación, la fuerza, duración y dirección del soplo. Para conocer la capacidad respiratoria se utiliza un instrumento llamado *espirómetro*, que suele venir acompañado de unas tablas con unos valores medios en función de la edad que permiten realizar comparaciones con las medidas que hagamos. Respecto al ritmo, hay que valorar la capacidad del niño para repetir patrones rítmicos que se le vayan marcando (palmadas, sílabas,... a distintas velocidades). Para observar la respiración, podemos fijarnos en tres momentos:

- a) *INSPIRACIÓN*: hay que valorar si el niño toma aire por la nariz o por la boca, la postura que adopta, si su respiración es fuerte o dificultosa, y si las aletas de la nariz se mueven...
- b) *RETENCIÓN*: para evaluar esta capacidad son útiles praxias como pedirle haga un soplo intermitente o que infle los carrillos.
- c) *EXPULSIÓN*: hay que valorar si controla el aire que va saliendo por su boca. Para ello, es útil observar cómo expulsa el aire con una vocal (no hay obstrucción) y con una consonante (hay obstrucción), por ejemplo, soplando a cierta distancia sobre la llama de una vela.

Es interesante también evaluar si puede controlar la dirección del soplo, por ejemplo, pidiendo al niño que mueva en distintas direcciones una pelota sobre la mesa únicamente con la fuerza de sus soplos.

En esta fase de evaluación es importante también conocer la capacidad que tiene el niño para relajarse y su tono muscular, puesto que en caso de no ser adecuados será necesario trabajar estos aspectos en la intervención.

6) Percepción y discriminación auditiva: constituye otro aspecto importante a evaluar, pues dificultades en este componente pueden dar lugar a dislalias fonológicas. Pascual García, P. (1985) propone un triple análisis en orden creciente de dificultad:

a) *DISCRIMINACIÓN DE SONIDOS*: comenzaremos evaluando si el niño es capaz de identificar ruidos y diferenciar unos sonidos de otros. Se pueden plantear pruebas referidas a la intensidad y duración del sonido. También se puede acudir a la discriminación de sonidos producidos por distintos objetos conocidos por el niño y siempre generados fuera de su campo visual, para que la única vía de reconocimiento que tenga sea la auditiva.

b) *DISCRIMINACIÓN DE FONEMAS*: se observará si el niño reconoce aquellos fonemas que son iguales y los diferencia de los que no lo son, o bien dado un determinado fonema si es capaz de identificar si está o no incluido en una palabra propuesta. Para facilitar esta tarea se puede recurrir a instrumentos estandarizados como la *Prueba para la Evaluación del Desarrollo Fonológico Infantil*.

c) *DISCRIMINACIÓN DE PALABRAS*: por último, habrá que observar la capacidad que tiene el niño para diferenciar unas palabras de

otras cuando están compuestas por fonemas muy semejantes. Se trabajará con palabras que contengan *pares mínimos* (aquellas que difieren únicamente en un fonema), con los mismos fonemas vocálicos y situados en la misma posición (inicial, intermedia o final), de manera que sólo varía alguna consonante y por lo tanto se exija la discriminación auditiva para poder diferenciarlos (Ej.: /k/ vs. /g/: “casa” vs. “gasa”).

Desde este trabajo, para la evaluación de dislalias, se va a conceder a la exploración en la conducta discriminativa audio-fonológica la misma importancia que al examen articulatorio, en consonancia con la apuesta por la clasificación de Puyuelo M. & Rondal J.A. (2003) al considerar que las dislalias también pueden ser un problema fonológico. Además, entiendo que la evaluación de la discriminación puede permitir también identificar un posible déficit auditivo, por lo que serviría para descartar una dislalia audiógena. Por último quiero añadir que considero que actividades de este tipo pueden revelar dificultades en la conciencia fonológica e incluso en las reglas contextuales del código (“ca” vs “ce”, “gue” vs “ge” vs “güe”...), las cuales pueden dar lugar a dislalias, por lo que la presencia de la discriminación auditiva en la propuesta de evaluación de dislalias estaría plenamente justificada.

- 7) Implicaciones en la lectura y escritura: Pascual García, P. (1985) señala que si el niño ya es capaz de leer, se puede incorporar una prueba de lectura (que incluya palabras con los fonemas a evaluar) para comprobar cómo integra el niño el fonema o fonemas problemáticos cuando lee palabras y frases en contexto. Este último componente de la evaluación incide directamente en la dimensión del lenguaje relativa a la morfología y morfosintaxis, permitiéndonos identificar errores pertenecientes a lo que en fonología se denomina Ortografía Natural: se producen cuando los grafemas utilizados en la escritura, leídos en voz alta, no reproducen la pronunciación correcta de la palabra (sustituciones, omisiones, inversiones y adiciones). Para facilitar el análisis podemos recurrir a

métodos estandarizados como el *Desarrollo de la Morfosintaxis en el Niño (TSA)*.

5.3 Procedimientos de evaluación

Podemos distinguir dos grandes grupos:

5.3.1 Procedimientos no estandarizados: aquellos que dependen fundamentalmente del contexto y de la situación en que nos encontremos. Podemos considerar tres tipos de procedimientos (no excluyentes):

A) Observación: Gallego (1995) señala que es el procedimiento más utilizado en el sistema educativo y debe ajustarse a una serie de criterios:

- Debe ser sistemática: planificada, estructurada en espacio, tiempo y con indicadores; se define previamente qué se va a hacer y cómo.
- Debe estar integrada en la intervención, no como un proceso separado de ella.
- Debe explicar de forma clara el procedimiento seguido durante la evaluación.
- Debe respetar los diferentes ritmos y características de cada niño.
- Debe abarcar tanto aspectos verbales como no verbales.

¿Qué observar? Mayor, M. A. (1994) considera que “la observación constituye un procedimiento de evaluación muy adecuado para ser utilizado especialmente en Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria, en la medida en que permite un seguimiento de la maduración lingüística y comunicativa de los alumnos, y de su comportamiento relacional, y nos permite que replanteemos los instrumentos de aprendizaje empleados en el aula, si es necesario”. Por lo tanto, este procedimiento se presenta como idóneo para el

trabajo preventivo, aspecto que desarrollaré en el último epígrafe de este trabajo.

Según Tough (citado en Gallego, 1995 & Mayor, M. A., 1994) se deberían considerar 3 aspectos fundamentales:

- El uso social del lenguaje: en qué medida el niño establece relaciones sociales con otros mediante el uso de la conversación (si toma la iniciativa, número de veces que participa...).
- La producción del habla: la expresión del niño en sí misma, tanto en el aspecto articulatorio como en la madurez de las estructuras empleadas (cuándo y qué tipo de errores comete, organización del discurso...).
- Los propósitos de la conversación: el modo en que el niño utiliza el lenguaje.

¿Cuándo observar? Los momentos más adecuados son aquellos en los que el niño esté más dispuesto para la conversación, generalmente en actividades compartidas, juegos o debates grupales.

¿Cómo observar? Es necesario utilizar algún sistema de registro que garantice la sistematización de los datos que se vayan recogiendo. Se registrarán todos aquellos datos que estimemos útiles para nuestra valoración y que nos ayuden a diseñar un programa de intervención.

B) Análisis de la producción verbal de los niños: Arroyo, A., et. al., (2004) distinguen 3 etapas:

- a) Recogida de muestras del lenguaje espontáneo de los niños (utilizando algún sistema de grabación), centrado específicamente en las estructuras lingüísticas elaboradas por ellos (se excluyen por tanto refranes, onomatopeyas...) en diferentes contextos de

comunicación, si es posible naturales y de interés para el niño/a. Mayor, M. A., 1994 señala que para que la muestra sea representativa debe incluir al menos 50 oraciones.

b) Análisis de datos: se evaluarán:

- *Características fonológicas*: pronunciación, discriminación auditiva e integración auditiva (grado de adquisición de los fonemas y presencia/frecuencia en que aparecen determinadas conductas, alteraciones y errores).
- *Características sintácticas y semánticas*: estructura (si es o no correcta) y significado de las frases (si tienen sentido). Es importante evaluar si existe discrepancia entre el grado de desarrollo expresivo y comprensivo
- *Aspectos pragmáticos*: adecuación al contexto, uso del lenguaje.

c) Buscar información por otras fuentes: por ejemplo, los padres.

C) Análisis de la comprensión verbal: constataré que el niño ha entendido cuando sea capaz de seguir el hilo de la conversación. Alonso, 1994 (citado en Arroyo, A., et. al., 2004), establece las siguientes recomendaciones:

a) Definir claramente las preguntas y respuestas, con un lenguaje adecuado al nivel del niño.

b) Especificar la naturaleza de la tarea de evaluación y los requisitos que se imponen al niño. La evaluación no será eficaz si desconozco para qué la llevo a cabo. Además, el niño también debe conocer qué es lo que se espera de él, por lo que también se debe especificar de forma clara la capacidad que se requiere y la conducta que se debe realizar.

- c) Especificar de antemano los estímulos lingüísticos que se van a utilizar.

5.3.2 Procedimientos estandarizados: aquellos que se puede aplicar en otras muestras de similares características. Existen una gran variedad, y cada profesional debe seleccionar los que más le interesen para los objetivos que persiga. En este trabajo únicamente voy a comentar de manera breve algunas de las pruebas que más se utilizan hoy en día y que se encuentran en castellano. Se pueden agrupar en 3 categorías, en función de qué finalidad persigan:

- A) Escalas de Desarrollo: evalúan los principales logros alcanzados a lo largo del periodo de desarrollo con el objetivo de determinar cuál es el nivel evolutivo específico del niño. Pueden construirse a partir de los datos proporcionados por los padres (relacionando esa información con la escala) o bien indicando al niño que realice determinadas tareas, las cuales reflejan ciertas conductas específicas que se muestran en la escala. Una de las escalas de desarrollo más utilizada es:

Inventario de Desarrollo Battelle (Newborg, Stock & Wnek, 1989) (edades comprendidas desde el nacimiento hasta los 8 años). Consta de una serie de ítems que evalúan el desarrollo evolutivo del niño a través de 5 Áreas:

- COGNITIVA: discriminación perceptiva, memoria, razonamiento y habilidades académicas, y desarrollo conceptual.
- COMUNICACIÓN: lenguaje receptivo y expresivo.
- MOTORA: control muscular, coordinación corporal, locomoción, motricidad gruesa y motricidad fina.
- CONDUCTA ADAPTATIVA: atención, hábitos de comida, vestido, responsabilidad personal, aseo.

- PERSONAL/SOCIAL: interacción con el adulto, expresión de sentimientos/afectos, autoestima, interacción con los compañeros, desenvoltura, rol social.

B) Habilidades lingüísticas generales: permiten establecer un perfil general de desarrollo del lenguaje y su posible grado de desajuste con respecto a otras áreas del desarrollo. Las pruebas más conocidas son:

ITPA (*Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*, Kirk, S.; Mc Carthy, J., & Kirk, W.1968) (edades comprendidas entre los 2'5 y los 10'5 años). Evalúa funciones psicolingüísticas, aptitudes específicas necesarias para el Lenguaje, en 3 dimensiones cognitivas. Trata de identificar qué dificultades hay en:

- Los CANALES de Comunicación visomotor y audiomotor.
- Los PROCESOS que se dan en la Comunicación del niño (receptivo, asociativo y expresivo).
- Los MODOS de organización: representativo y automático; si el niño es capaz de extraer y organizar la información lingüística.

PLON (*Prueba de Lenguaje Oral de Navarra*, Aguinaga, G. et alts.1990) y **PLONR** (*PLON revisado*, 2004) (edades comprendidas entre los 4 y los 6 años). Se trata de una prueba Screening (prueba rápida y sencilla) que evalúa:

- FORMA del Lenguaje: Fonología / Morfosintaxis.
- CONTENIDO: Vocabulario.
- USO: Funciones comunicativas (Pragmática)

BLOC (*Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial*, Puyuelo, M. & Wiig, 1998) (edades comprendidas entre los 5 y los 14 años). Mide la competencia lingüística en las siguientes 4 dimensiones del Lenguaje:

- MORFOLOGÍA: Formación de palabras.
- SINTAXIS: Estructura de la oración.

- SEMÁNTICA: Función significativa de elementos de la oración.
- PRAGMÁTICA: Uso del Lenguaje.

Este procedimiento no sólo cuenta con datos *normativos* (como los anteriores), sino que también permite la valoración a partir de *criterios* de referencia. Así pues, el BLOC incorpora una doble evaluación:

- *Evaluación objetiva*: responde al nivel que tiene el niño en relación a datos normativos (estadísticos, compara al niño con aquello que la comunidad científica ha consensuado como normal, y la norma nos sirve para establecer diferencias entre individuos).
- *Evaluación criterial*: tiene en cuenta características, criterios, que el evaluador considera relevantes, y se compara el estado del niño con esos criterios que se han determinado como adecuados

C) Dimensiones específicas del lenguaje: estas pruebas están destinadas a identificar dificultades específicas en determinadas dimensiones del lenguaje. Respecto a las anteriores, tienen la ventaja de que permiten un análisis más pormenorizado y de carácter cualitativo, que permita ajustar con mayor precisión las estrategias de cara a la intervención. Las más utilizadas, agrupadas por dimensiones, son:

- **FONOLOGÍA**

Prueba para la Evaluación del Desarrollo Fonológico Infantil (Bosch, L., 1984) (edades comprendidas entre los 3 y los 7 años). Identifica el tipo de errores y procesos fonológicos que lleva a cabo el niño para resolver las dificultades de articulación. Utiliza baremos con población de habla castellana y catalana. Permite considerar de forma separada el lenguaje espontáneo del lenguaje repetido, y además las palabras que proponen los ítems que forman la prueba están dentro de un contexto funcional (situaciones).

Registro Fonológico Inducido (Monfort, M. & Juárez, A., 1989) (edades comprendidas entre los 3 y los 6'5 años). Evalúa el repertorio fonológico fundamental del castellano. Incorpora tanto valoraciones cualitativas como cuantitativas, ofreciendo baremos en función del número de palabras y del número de fonemas errados

Evaluación fonológica del habla infantil (Bosch L. ,2004) (edades comprendidas entre los 3 y los 7 años y 11 meses). Evalúa el desarrollo fonológico y los procesos de simplificación propios de cada edad.

- **MORFOSINTAXIS**

Desarrollo de la Morfosintaxis en el Niño (TSA) (Aguado, G., 1989) (edades comprendidas entre los 3 y los 7 años). Evalúa la competencia morfosintáctica, a través de la exploración de la estructuración formal de las frases en sus dos vertientes: Comprensión/ Expresión.

- **SEMÁNTICA**

Test de Vocabulario en imágenes Peabody (TVIP) (Dunn, Li.M., 1981) (edades comprendidas entre los 2,6 y los 18 años y 11 meses). Evalúa la comprensión de vocabulario mediante designación. Su diseño incluye una muy cuidada progresión de dificultad a lo largo de 150 ítems, distribuidos por edades.

Test de conceptos básicos (Bohem, A. E., 1970) (edades comprendidas entre los 3 y los 7 años). Contiene 50 ítems de vocabulario distribuidos en las categorías de: Espacio/Tiempo/Cantidad. Mayor, M. A. (1994) consideran que “resulta adecuado para su utilización en Educación Infantil con el fin de evaluar la comprensión de este tipo de términos, a través de la designación”.

Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños, (MSCA) (McCarthy, D., 1970) (edades comprendidas entre los 2'5 y los 8'5 años). Constan de una amplia serie de tareas cognitivas y motrices que permiten la obtención de índices o puntuaciones en diversas escalas. Una de ellas es la Escala Verbal, que evalúa el conocimiento semántico, a través de pruebas de: Vocabulario (conocimiento de palabras), Memoria verbal, Fluidez verbal y Analogía - oposición.

Tras esta revisión de algunos de los procedimientos evaluadores más utilizados, considero necesario dejar claro que deben entenderse como una ayuda a la evaluación, pero nunca pueden ser sustitutos de ella. Por ejemplo, en los test referidos a la dimensión semántica se evalúa cierta comprensión de vocabulario aislado, pero muchas palabras adquieren nuevos significados en combinación con otras o en determinados contextos; por otro lado, tampoco se puede valorar el nivel expresivo de esta dimensión, para lo cual sería necesaria una muestra de producción espontánea. Resulta esclarecedor, en este sentido, acudir a un fragmento del prólogo del manual TSA, escrito por Marc Monfort, en el que señala que “un test de lenguaje es sólo una de las piezas que configuran el proceso de evaluación: sus datos deben ser interpretados en función del resto de la información que debemos recabar por otros medios complementarios, dentro de una perspectiva comprensiva del desarrollo general del niño”.

Y añadido, acudiendo de nuevo a Monfort, M., & Juárez, A. (1989), que “creer en la perfección de un método o de cualquier acto pedagógico es condenarlo a no evolucionar y a su aplicación rutinaria sin tener en cuenta la tremenda variedad de los casos personales”. En definitiva, la evaluación del lenguaje del niño debe servir para conocer cuáles son sus fortalezas y dificultades lingüísticas, cuándo aparecen, cómo y con quién. Y a partir de toda esta información, diseñar las ayudas e intervenciones que resulten más eficaces.

6. INTERVENCIÓN

6.1 Programa de intervención para un caso de dislalia funcional

6.1.1 Contextualización

El aprendizaje de una Lengua supone alcanzar la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en esa lengua con facilidad en las diferentes situaciones de la vida. Y para adquirir esta competencia comunicativa es necesaria la adquisición de una serie de destrezas y conocimientos explícitos acerca del funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones. En la base de estos conocimientos se encuentra la correcta articulación de los fonemas. Por ello, la intervención educativa debe buscar, en este caso, “hablas funcionales que permitan al sujeto satisfacer adecuadamente sus necesidades comunicativas” (Gallego Ortega, J.L., 2000).

Para poder adquirir todos estos contenidos son necesarias las habilidades metalingüísticas, las cuales incluyen dos tipos de conocimiento: la conciencia de que el lenguaje es un *código arbitrario* (supone conocer la asociación grafema-fonema, por lo que será necesario trabajar la *discriminación*) y la conciencia de que el lenguaje es un *sistema constituido por diferentes elementos* (requiere tener desarrollada la *conciencia fonológica*, por lo que la intervención debe incluir actividades que obliguen a operar con los fonemas problemáticos). Asimismo, y siendo coherente con toda la exposición teórica, la intervención de las dificultades articulatorias debe incluir además elementos de todas dimensiones del lenguaje. La intervención, por tanto, se planteará teniendo presentes todos estos componentes, y debe ir necesariamente unida a la evaluación.

6.1.2 Objetivos

Ya he señalado que la evaluación inicial nos permite identificar objetivos y elaborar un plan de intervención lingüística, para clarificar los principios metodológicos a utilizar. Para esta propuesta de intervención, voy a considerar un caso real observado durante la realización de las prácticas (un alumno de 12 años escolarizado en un centro de Educación Especial). Concretamente, tras la evaluación logopédica inicial, se constatan las siguientes problemáticas:

- Error de sustitución originando dislalia (“f” en lugar de “z”), al no diferenciar el alumno el punto de articulación entre ambos fonemas.
- Dificultades con la pragmática, no interpretando correctamente situaciones vinculadas a estados de ánimo o siendo incapaz de expresar sus emociones.
- Vocabulario infantil y reducido.
- Problemas de autocontrol y dificultad para relajarse.
- Lectura lenta y necesidad de automatizar la ruta léxica.

De acuerdo con Gallego Ortega, J.L. (2000), la intervención en las dislalias persigue los siguientes objetivos:

- a) Prevenir posibles alteraciones articulatorias.*
- b) Estimular el desarrollo fonológico de los sujetos*

Estos objetivos se abordarán en la propuesta de trabajo preventivo, desarrollada en el epígrafe 6.2.

- c) Restaurar la conducta articulatoria alterada*
- d) Implantar las habilidades articulatorias ausentes.*

Para el caso que nos ocupa, estos dos últimos objetivos se traducen en la reeducación de los fonemas mal articulados a partir de sus características

fonológicas y fonéticas y el trabajo de las habilidades necesarias para la correcta articulación de los mismos. Pero además, se apuesta por una intervención que no se quede en el trabajo meramente articulatorio, por lo que se tendrán en cuenta otras dimensiones del lenguaje permitiendo no sólo contextualizar y generalizar aprendizajes, sino también superar o reducir las dificultades del alumno en otras áreas del lenguaje.

Así, se proponen los siguientes objetivos:

- 1) Discriminar los fonemas /f/ y /θ/ y superar la dislalia por sustitución cometida.
- 2) Mejorar la pronunciación en el resto de los fonemas.
- 3) Lograr que el niño se dé cuenta de cuándo y en qué posición silábica está cometiendo el error.
- 4) Mejorar el control de los órganos fonoarticulatorios, para facilitar la pronunciación correcta.
- 5) Mejorar el control del soplo y la coordinación respiración-fonación.
- 6) Ayudar a que el niño aprenda a relajarse.
- 7) Mecanizar la ruta léxica para agilizar la lectura de palabras.
- 8) Potenciar la conciencia metalingüística y los procedimientos y estrategias propios de la metacognición, de manera que el alumno pueda recurrir a ellos para superar cualquier error en la pronunciación que pudiera llegar a cometer.
- 9) Potenciar las competencias conversacionales y la comunicación a partir de elementos referenciales, utilizando un vocabulario más acorde a su edad.
- 10) Lograr una mayor coherencia en el discurso.
- 11) Reforzar la autoestima y aumentar la capacidad de reflexión y atención.
- 12) Trabajar aspectos pragmáticos, mejorar la capacidad para interpretar situaciones y expresar emociones

6.1.3 Contenidos

La orientación de este trabajo coincide con Gallardo, J. R., & Gallego, J. L. (2000) al considerar que “la intervención logopédica abarca todas las dimensiones y procesos del lenguaje oral y escrito”. Concretamente estos autores elaboran un útil esquema que, si bien no he utilizado en su totalidad por incluir elementos que no están afectados para este caso (o bien que serían inabarcables para la extensión del trabajo), sí que ha servido para guiarme a lo largo de todo el proceso de intervención (he marcado en rojo aquellos contenidos que se pretenden trabajar con la intervención propuesta).

Contenidos objeto de intervención logopédica

A) *Bases funcionales:*

- 1) Audición:
 - a) **Atención y discriminación auditiva.**
 - b) Lectura labial.

- 2) **Aparato fonador:**
 - a) **Respiración y soplo.**
 - b) **Habilidad motora de labios, lengua y paladar blando.**
 - c) **Voz y aspectos prosódicos del lenguaje.**

B) *Dimensiones del lenguaje:*

- 1) Forma del lenguaje:
 - a) Fonología:
 - i) **Adquisición del sistema fonológico.**
 - ii) **Incorporación al habla normal del niño o de la niña.**
 - b) Morfosintaxis:
 - i) Análisis de formas y estructuras.
 - ii) Relaciones sintagmáticas y paradigmáticas.
 - iii) Orden de organización de los enunciados.

2) Contenido del lenguaje:

- a) **Amplitud de vocabulario.**
- b) Establecimiento de categorías semánticas.
- c) Relaciones de significado

C) *Procesos del lenguaje*

1) **Comprensión:**

- a) **Memoria auditiva.**
- b) **Con referencias visuales.**
- c) **Sin referencias visuales.**

2) Producción:

- a) Longitud de la frase.
- b) **Adecuación y complejidad.**

3) **Lectoescritura**

D) *Desarrollo cognitivo*

- 1) Prerrequisitos.
- 2) Procesos cognitivos.

6.1.4 Estrategias de intervención y ejemplos de actividades

En términos generales existen dos estrategias de intervención:

- 1) **INTERVENCIÓN DIRECTA**: supone trabajo específico sobre el elemento objeto de intervención (el fonema o fonemas dislálicos), buscando la producción correcta del mismo.

- 2) **INTERVENCIÓN INDIRECTA**: se trabaja sobre elementos que ayudan a que el trabajo con los fonemas resulte eficaz, pero que no están incidiendo de manera concreta sobre el elemento objeto de intervención. De acuerdo con Gallego Ortega, J.L. (2000), “siguiendo esta estrategia se pretende estimular y desarrollar aquellos aspectos que facilitan la correcta articulación del lenguaje hablado y abarca todo un conjunto de actividades orientadas a estimular las bases funcionales de la articulación”.

Vamos a trabajar:

- A) PERCEPCIÓN**: se trata de favorecer que los niños/as sean conscientes de las características de los fonemas objeto de intervención, para que sean capaces de identificarlos y diferenciarlos. Se trabaja, por tanto, la DISCRIMINACIÓN. Pascual P., en la recopilación redactada por M. Monfort *La intervención logopédica* (1988) señala que “en muchos casos, el niño dislálico, que no tiene ningún déficit en su audición, presenta trastornos en la percepción auditiva, con dificultad para reconocer los sonidos y discriminar unos de otros, dando como resultado una articulación defectuosa. Mientras no se trabaje este aspecto y se llegue a conseguir una correcta discriminación, será difícil lograr la rehabilitación de la dislalia”.

Para el caso que nos ocupa, se proponen las siguientes actividades:

1) Recursos directos:

- *Exposición auditiva:* el primer paso para poder discriminar es que el alumno esté expuesto a los estímulos, por lo que tendremos que presentarle términos que contengan los fonemas con los que queremos trabajar. Podemos leer, por ejemplo, un listado de palabras (de espaldas al niño) donde algunas contengan los fonemas /f/ ó /θ/ y otras no, y el niño nos deberá interrumpir en aquellas que los incluyan.
- *Discriminación fonética:* no sólo nos interesa que el alumno identifique palabras con esos fonemas, sino que además queremos que sea capaz de distinguir un fonema de otro. Acudiendo nuevamente a Pascual P. (1988) “para la discriminación fonética se darán al niño dos sonidos en forma de sílabas sin que constituyan palabra y sin que vea los movimientos de los labios, para que su reconocimiento sea tan sólo por la percepción auditiva”. Podemos utilizar pseudopalabras o logotomas, combinando f y z, de tal manera que el alumno nos indique cuándo escucha un fonema y cuándo otro. Ejemplo: fa, ce, fo, fu, ci, zo, fafa, zace, fefe, ceci, fifi, fofo, zozo, zozu, fufu, cizu, zuzo, zuza.....
- *Discriminación con pares mínimos:* pronunciar, nuevamente de espaldas al alumno, palabras que difieran únicamente en un fonema, y el fonema clave que marca la diferencia sea / θ / ó / f /. El alumno nos tiene que indicar cuándo escucha un fonema y cuándo otro. A continuación presento, a modo de ejemplo, una tabla con algunas palabras que se pueden utilizar:

/ θ /	/ f /
Zorro	forro
zumó	fumo
Cacé	café
moza	mofa
Riza	rifa

- *Discriminación del orden de los fonemas.* Una vez que el niño ya es capaz diferenciar, de forma más o menos precisa, los fonemas implicados en la dislalia, se puede incrementar la dificultad, por ejemplo, pidiéndole que identifique en qué posición se encuentra el fonema dentro de la palabra. Para ello, debemos tener preparado un listado de palabras que contengan los fonemas que queremos trabajar en distintas posiciones. A modo de ejemplo:

fonema /f/

<u>POSICIÓN</u>	<i>INICIAL</i>	<i>INTERMEDIA</i>	<i>FINAL</i>
<u>PALABRAS</u>	foca	afilar	Café
	fuego	búfalo	Gafas
	fumador	olfato	Sofá
	folio	teléfono	chófer

fonema /θ/

<u>POSICIÓN</u>	<i>INICIAL</i>	<i>INTERMEDIA</i>	<i>FINAL</i> <i>(sílabas)</i>	<i>FINAL</i> <i>(fonema)</i>
<u>PALABRAS</u>	zumos	aceite	lazo	pez
	zapatos	taza	caza	luz
	zorros	Alicia	choza	lombriz
	cena	azul	pozo	nariz

NOTA: hay que tener en cuenta que, en el caso del fonema /θ/, cuando aparece en posición final, caben dos posibilidades: que aparezca combinado con una vocal o como sonido consonántico (deben trabajarse ambas posiciones).

2) Recursos indirectos:

- *Juegos de Ruido-Silencio.* Como actividad inicial, para captar la atención auditiva del niño, se pueden plantear este tipo de juegos durante unos minutos, asociando la emisión de sonido a una acción (por ejemplo, que se desplace por el aula mientras oiga un determinado sonido, y que se quede inmóvil cuando deje de escucharlo).
- *Ajuste prosódico* (cambios entonación). Es importante jugar con los cambios en la voz al trabajar la discriminación, ya que facilita la atención y permite que pongamos énfasis en lo importante. Los cambios de voz deberán ser progresivamente más sutiles, pues los apoyos deben ir retirándose a medida que el alumno progresa en su aprendizaje.

B) CONCEPTUALIZACIÓN: no sólo buscamos que el niño identifique que un fonema es distinto de otro, sino que es fundamental la incorporación de esos elementos de discriminación en su SISTEMA FONOLÓGICO, reteniendo los rasgos esenciales de los fonemas /f/ y /θ/ en su memoria y utilizándolos correctamente (que sea capaz de encontrar patrones de similitudes/diferencias, establecer listas...). Para este caso se proponen las siguientes actividades:

Recursos directos:

- *Lotos fonéticos*: son dibujos de palabras que contienen los distintos fonemas que se pretenden trabajar. Permiten múltiples usos, como el bingo o el memory cuando se asocian a tarjetas con la grafía, o el trabajo semántico y la sintaxis (que desarrollaré más adelante). Lo que nos interesa para trabajar la conceptualización es que el alumno elabore en su cabeza listados de palabras diferenciados para cada uno de los fonemas problemáticos. Existen muchas posibilidades en cuanto a lotos, aunque posiblemente los más utilizados sean los de Marc Monfort y los obtenidos a través del Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). En el Anexo II presento una muestra de los que se utilizarían para trabajar los fonemas /f/ y /θ/. La forma de plantear la actividad consistiría en pedir al alumno que pronuncie en voz alta las palabras que representan.
- *Segmentación silábica y fonológica*: consiste en descomponer en sílabas palabras que contengan los fonemas que se quieren trabajar. Considero que estos ejercicios son fundamentales para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, estando de acuerdo con Monfort, M., & Juárez, A. (2001) cuando señalan que “se programan con el objetivo de preparar a los niños al lenguaje escrito”. A través de actividades de este tipo se desarrolla la conciencia fonológica, pues se busca que el niño opere con los sonidos y así interiorice los distintos segmentos que componen una sílaba y una palabra. Se pueden plantear actividades como: pronunciar palabras sílaba a sílaba y pedirle al niño que dé una palmada cada vez que escuche una sílaba que contenga los fonemas que se quieren trabajar, mezclar diferentes sílabas para formar palabras, pedirle al niño que cuente el número de sílabas e

identifique en cuál se encuentra el fonema /f/ ó /θ/ (si es que aparece), etc....En el anexo III muestro algunos ejemplos.

C) PRODUCCIÓN: una vez que nos hemos asegurado de que el alumno posee una buena atención y discriminación auditiva, podemos considerar que la dificultad fonológica (si es que la había) ha sido superada, y por tanto nos encontramos ante una dislalia fonética. Lo que se busca en esta fase es que el niño llegue a articular correctamente, y para ello nos centraremos en los elementos del APARATO FONADOR.

Para trabajar la producción es necesario un requisito previo: tener presente cuáles son los rasgos distintivos de los fonemas que se quieren trabajar y tomar conciencia de cómo se articulan. Gallego Ortega, J. L. (2000) presenta una descripción detallada de cada uno de los fonemas en su programa de intervención. A partir de esta descripción, y de manera resumida, para /f/ y /θ/:

- /f/: labiodental, fricativo y sordo. *Articulación:*

- a) Labios/dientes: el labio inferior se coloca debajo de los incisivos superiores, los cuales lo rozan suavemente. El aire sale por entre el borde de los dientes superiores y el labio inferior, principalmente por el centro.
- b) Lengua: la punta está colocada detrás de los incisivos inferiores.
- c) Velo del paladar: se cierra y en la laringe no se dan vibraciones.

- /θ/: interdental, fricativo y sordo. *Articulación:*

- a) Labios: la abertura de los labios depende de la vocal con la que vaya la consonante.
- b) Dientes: ligera abertura mandibular.

- c) Lengua: situada entre los bordes de los incisivos, apoyándose suavemente, sin cerrar por completo la salida del aire (el aire sale rozando).
- d) Velo del paladar: cerrado, las cuerdas vocales no vibran.

1) Recursos directos:

- *Juegos de motricidad buco-facial*. Se llevan a cabo mediante lo que se denominan praxias bucofonatorias, las cuales se suelen realizar frente a un espejo y consisten en movimientos dirigidos que favorecen la articulación de los fonemas, mejorando la pronunciación. A través de la práctica continuada y sistemática de praxias, se mejora la habilidad y movilidad de lengua y labios, para conseguir un mayor control sobre estos órganos y poder pronunciar los fonemas más eficazmente.

Gallego Ortega, J. L. (2000) las considera imprescindibles para que los órganos articulatorios adquieran la agilidad y coordinación de movimientos suficiente para producir correctamente los fonemas dislálicos. Sin embargo otros autores, como Monfort, M., & Juárez, A. (2001), sin negar que pueden ser útiles, señalan que estos ejercicios “deben realizarse con precaución, ya que lo que provoca la dificultad articulatoria es la asociación entre un movimiento determinado y un fonema, no la realización en sí del movimiento”. Además, señalan que “se corre el peligro de exagerar los movimientos, en general diminutos, de la articulación” e insisten en tener en cuenta la progresividad, respetando la ley del “mínimo esfuerzo”, por lo que estos autores apuestan porque estos ejercicios se lleven a cabo en juegos muy globales, evitando esfuerzos excesivos.

Este trabajo se va a situar en un punto intermedio, puesto que tras la realización de las prácticas he podido comprobar cómo las praxias (que se agrupan en función de los órganos que se desean ejercitar)

siguen constituyendo, hoy en día, una parte importante del trabajo de un logopeda. Por otro lado, tengo presente también la orientación de Monfort, M., & Juárez. Concretamente, acudiendo de nuevo a Gallego Ortega, J. L. (2000) y adaptando su propuesta, planteo los siguientes ejercicios, insistiendo en el carácter lúdico que deben poseer todos ellos

i) Para el fonema /f/ propongo las siguientes praxias labiales:

- Juntar los labios y hacer presión con ellos durante unos segundos, para después aflojar.
- Sonreír con los labios muy juntos, sin abrirlos, varios segundos, y después relajar la boca.
- Morder el labio inferior con los incisivos superiores y expulsar aire rozando por la boca.

ii) Para el fonema /θ/ praxias linguales, pudiendo realizar:

- Mover la lengua a la izquierda y a la derecha con la boca cerrada (como si se tuviera un caramelo).
 - Mover la lengua por fuera (con la boca abierta) a la izquierda y a la derecha, intentando llegar lo más lejos posible.
 - Intentar tocarse la punta de la nariz con la lengua.
- *Juegos de imitación. Repetición palabras.* Se presta fácilmente al trabajo lúdico y además afianza la percepción auditiva, ya que no sólo permite identificar si el niño produce bien sino que también nos permite confirmar que percibe bien. El docente articulará sílabas y palabras que contengan los fonemas dificultosos: *fonema /f/:* fafa, fefe, fifi, fofo, fufu, fosa, foca, filo, fina, faro, ficha...; *fonema /θ/:* zaze, zezi, zozo, zozu, zapato, zarzaparrilla, cenicero... También se puede trabajar con onomatopeyas que incluyan los sonidos [f] y [θ], por ejemplo, se le puede decir al alumno “vamos a imitar cómo hacen los

gatos cuando se enfadan: /ffffffffu/”, “vamos a imitar cómo suena el zumbido de una abeja: /zzzzuuuuuuuu-zzzzzzzzzzz-zuummmm/”. Tal como señala Gallego Ortega, J. L. (2000), tras la realización de ejercicios de este tipo es importante preguntar al alumno: “¿Cómo has colocado la boca?, ¿Dónde se apoyan los dientes?, ¿Por dónde sale el aire?” (se le puede decir que se lleve la mano a la boca para que compruebe cómo sale el aire). De esta manera conseguimos que tome conciencia de cómo se produce el fonema.

- *Automatización e integración* de la articulación correcta en el lenguaje espontáneo del alumno. Una vez que el niño es capaz de diferenciar correctamente los fonemas y producirlos de manera adecuada cuando el docente actúa de modelo, hay que evitar que pueda volver a su articulación defectuosa en contextos ajenos al aula. Por todo ello, es importante que el alumno interiorice que está produciendo los fonemas de manera eficaz, y sienta la diferencia respecto a cómo los articulaba antes. Para trabajar este contenido podemos utilizar: canciones (que además ponen énfasis en aspectos como el ritmo, la voz y la prosodia, y también trabajan memoria auditiva), habla dirigida (lotos fonéticos + grafía, permitiendo trabajar además lectoescritura) o ejercicios de conversación espontánea (a partir de temas que motiven al alumno). En el anexo IV planteo algunas sugerencias para trabajar este contenido.

2) Recursos indirectos:

- *Ejercicios de respiración y soplo.* Gallego Ortega, J. L. (2000) considera que “la función respiratoria condiciona la articulación del lenguaje, por lo que el aprender a respirar correctamente es el primer paso para una buena fonación”. Este autor plantea una extensa serie de ejercicios específicos para trabajar la articulación de cada uno de los fonemas, de los cuales rescato y adapto los que estimo más

adecuados para esta intervención. Estos ejercicios, además, permitirán trabajar la relajación y disminuir posteriormente el grado de ansiedad al producir (o intentar producir) los fonemas dificultosos:

- i) Respirar profundamente, inspirando por la nariz y espirando por la boca de forma continua, primero de la manera natural, después mordiendo el labio inferior (ayudará a producir /f/) y por último con la lengua entre los dientes (ayudará a producir /θ/).
- ii) Inspirar profundamente por la nariz y realizar un soplo muy fuerte y corto. Se puede apoyar este ejercicio con una vela (el niño tiene que conseguir apagarla).
- iii) Inspirar por la nariz y espirar por la boca de tal manera que se consiga mover la llama de una vela encendida (pero sin apagarla). Hay que intentar evitar que el niño hinche las mejillas, ya que se pierde una importante capacidad de soplo y en cambio provoca mayor agotamiento.

D) SEMÁNTICA Y LÉXICO: a medida que se vaya produciendo un avance hacia la superación de las dificultades articulatorias que dieron origen a la intervención, podemos empezar a profundizar en los aspectos semánticos. Trabajaremos contenidos como: VOCABULARIO, COMPRENSIÓN, MEMORIA AUDITIVA CON REFERENCIAS VISUALES (utilizando apoyo visual de lotos) O SIN ELLAS (por ejemplo a través de descripciones o adivinanzas verbales). Tradicionalmente, cuando se interviene en una dislalia, las actividades para trabajar esta dimensión (si es que las hay) se reducen a ejercicios de léxico con lotos fonéticos (definir la palabra) o memory de palabras (buscar parejas). En consonancia con la orientación de este trabajo, quiero destacar que es posible plantear actividades muy diversas que permitan al alumno, además de trabajar el problema articulatorio, relacionar conceptos, evocar términos a partir del establecimiento de relaciones y organizar la información partiendo de sus conocimientos previos. Como ejemplos

para el caso que nos ocupa sugiero las siguientes actividades, algunas de ellas diseñadas a partir de una adaptación de propuestas de Aguado G. et al. (2011):

- *Creación de familias semánticas.* Dada una palabra (que contenga alguno de los fonemas objeto de intervención) pedir al alumno que diga todas las que se le ocurran relacionadas con ella. De esta manera, además de trabajar vocabulario, se afianza la articulación del fonema (porque será habitual que, entre las palabras que el alumno nos diga, aparezca términos que tengan la misma raíz e incluyan también el fonema). Ejemplos: **zapato**, zapatería, zapatero, zapata, sandalias, zuecos, zapatillas...; **filo**, afilar, afilador, desfiladero, cuchillo, espada....
- *Adivinanzas.* Los fonemas que queremos trabajar aparecen en palabras que los alumnos tienen que adivinar, a través de una serie de pistas. Eugenia Romero (excelente logopeda que ha puesto a disposición múltiples materiales en la red) cuenta con fichas muy prácticas para trabajar esta dimensión del lenguaje. En el anexo V muestro algunas de estas fichas, para los fonemas objeto de esta intervención. Utilizando este mismo recurso se pueden plantear intervenciones grupales por medio de un bingo de palabras donde los términos que salgan del bombo no aparezcan escritos, sino en forma de adivinanza.
- *Juego Tabú:* este clásico juego obliga al alumno a definir una palabra sin utilizar los términos más habituales asociados a ella, y por lo tanto, permite desarrollar el vocabulario. Las palabras a definir incluirán los fonemas dificultosos combinando, nuevamente, la memoria auditiva y el contenido semántico. Ejemplos: **manzana** (palabras tabú: blananieves, redonda, fruta, rabo); **teléfono** (palabras tabú: timbre, llamar, número, hablar).

- *Completar oraciones.* Se presentan al alumno una serie de oraciones en las que se ha omitido un término, el cual contiene bien el fonema /f/, bien el fonema /θ/. El alumno debe adivinar de qué palabra se trata y completar la oración, de manera que tenga sentido. Ejemplos:

Por la mañana desayuno, por la noche..... (ceno).

El sol, la luna y las estrellas están en el..... (cielo).

Las medicinas se compran en la..... (farmacia).

Lo contrario de guapo es..... (feo).

E) LECTOESCRITURA: el siguiente paso para alcanzar plena competencia comunicativa será la lectura de textos más o menos extensos que integren, de manera natural, palabras que incluyan los fonemas trabajados. Para que el alumno pueda automatizar la ruta léxica a la hora de leer (uno de sus puntos débiles) necesita haber alcanzado cierta madurez en sus habilidades metalingüísticas, puesto que son imprescindibles para el acceso y automatización de la lectura y la escritura, las cuales constituyen uno de los aprendizajes instrumentales básicos que todo alumno/a debe poseer. Los textos, además, nos permitirán trabajar la comprensión e incluso la pragmática.

- Para trabajar este contenido propongo el recurso: “*Dime cómo hablas y te contaré un cuento*” (González de Sousa A. et alts., 2006): material formado por 23 cuentos, cada uno para trabajar un fonema, acompañado de actividades para el tratamiento de las dificultades del lenguaje y la comunicación, que permiten trabajar de forma divertida las praxias, la respiración, el soplo, el ritmo, la discriminación auditiva, la atención, el lenguaje comprensivo y expresivo, y el vocabulario (al final del cuento aparecen todas las palabras que contienen el fonema, identificando la posición que ocupa en cada una de ellas). Por tanto,

no están pensados únicamente para leerlos, sino para narrarlos e interpretarlos, y hacer que el niño participe en ellos.

Al final de cada cuento, se incluyen preguntas referentes a la historia contada o a los personajes. Con la elaboración adecuada, se podrían utilizar también para trabajar aspectos pragmáticos, como por ejemplo si puede haber diversas interpretaciones, si es adecuado el comportamiento de los personajes, reconocer sus sentimientos y deseos, reflexionar sobre qué pasaría si se modificasen determinados contextos en la historia, etc....

Las actividades propuestas en el material permiten trabajar *extensiones e incorporaciones*, la ampliación del discurso (oral y escrito), y por lo tanto, el vocabulario. Además, ofrecen elementos de confirmación al docente, que comprobará si, efectivamente, la producción es adecuada y el alumno ha superado la dislalia. En definitiva, se trata de un material muy completo, que permite trabajar los mismos contenidos que cualquier otro texto con la ventaja de ofrecer recursos al trabajo logopédico.

En el anexo VI se pueden consultar fragmentos de los cuentos destinados al trabajo de los fonemas /f/ y /θ/, así como actividades asociadas.

6.2 Propuesta para la prevención de dislalias

A lo largo de este trabajo ya se ha señalado que las dislalias forman parte de las etapas de desarrollo del lenguaje (las llamadas dislalias evolutivas), e incluso algunos autores no las califican como tales. Pero, independientemente de cómo las definamos, lo cierto es que aproximadamente hacia los cinco o seis años el niño debería haber corregido, de manera espontánea, sus errores en la producción de la mayoría de los fonemas. De no ser así, a mi juicio, el primer aspecto que se vería afectado es el desarrollo afectivo y social (por delante del rendimiento escolar), puesto que si el niño no pronuncia adecuadamente y su lenguaje llega a ser poco inteligible afectará a sus interacciones verbales, se comunicará cada vez menos, y posiblemente sea objeto de burla por sus compañeros y de preocupación para sus padres.

En definitiva, y estando de acuerdo con Gallego Ortega J.L. (2000), “cualquiera que sea la dificultad articulatoria, se ha de procurar una intervención temprana que impida el afianzamiento de la misma y asegure mejor pronóstico. Éste será tanto mejor cuanto más temprana sea la intervención”. A menudo cuando se interviene la dislalia está ya muy automatizada y la reeducación, aunque posible, se vuelve mucho más ardua a pesar del esfuerzo por vincularla a actividades lúdicas (tal ha sido el caso intervenido en las prácticas). Por ello, a modo de epílogo de este Trabajo de Fin de Grado, propongo una serie de sencillos ejercicios y recomendaciones, tanto para el aula del Infantil como para las familias, que posibiliten un desarrollo lingüístico saludable. Con ellos no se pretende corregir las posibles dislalias que aún se cometan consecuencia normal de esa etapa del desarrollo, sino preparar al niño para que esos errores articulatorios puedan seguir un proceso de desaparición espontánea, además de detectar posibles dificultades reales que requerirán una intervención más específica.

A) ACTIVIDADES PARA EL AULA (promovidas por el AL en colaboración con el tutor)

i) *Ejercicios para estimular la maduración y coordinación de los órganos fono-articulatorios.* Considero conveniente incluirlas en la asamblea para que los alumnos los identifiquen como una rutina más. Es muy importante utilizar apoyo visual e insistir en el carácter lúdico, para que resulte significativo para los niños. Podemos apoyarnos en imágenes de animales, utilizar viñetas, usar una ruleta, vídeos.... En el anexo VII muestro diversos recursos que se pueden utilizar. Algunos ejemplos:

a) Praxias linguales: sacar la lengua con la boca abierta todo lo que podamos (como si fuésemos un perro); sacar la lengua rápidamente y la volverla a meter (como una rana que se acaba de comer una mosca); relamerse los labios con la lengua (como un gato que acaba de beber leche)...

b) Praxias labiales: poner “morritos”, intentando mover los labios hacia los lados (como hacen los conejos); sonreír enseñando los dientes, (como hacen los monos); hacer vibrar los labios (como hace el caballo)...

c) Praxias de velo del paladar: toser, bostezar, hacer gárgaras (como si se tuviera agua), emitir la vocal “a”...

d) Praxias mandibulares: abrir la boca lo máximo posible (como hace el león); abrir y cerrar la boca, rápida y lentamente, y masticar, (como hacen los cocodrilos)...

ii) Ejercicios para desarrollar la percepción auditiva, el reconocimiento de estímulos sonoros. Preferiblemente se llevarán a cabo en el aula de música.

- Discriminar sonido/silencio. Trabajar la atención auditiva, para que los niños tomen conciencia de cuándo hay sonido y cuándo no (por ejemplo, de espaldas a los alumnos alternar la emisión de palabras o sonidos con momentos de silencio).
- Exposición a estímulos sonoros para mejorar la discriminación de sonidos. Trabajar las características del sonido (altura, intensidad, duración y timbre). Podemos utilizar instrumentos musicales, objetos que emitan ruidos, o nuestra propia voz.
- Localizar la fuente del sonido. Para ello, podemos producir sonidos aislados en distintas zonas del aula y los alumnos, con los ojos cerrados, nos tienen que indicar de dónde creen que vienen.
- Trabajar con onomatopeyas. Se pueden empezar a introducir algunas letras asociándolas a ruidos de animales, vehículos, objetos....
- Identificar y producir sonidos, palabras y frases. No sólo se busca que los alumnos identifiquen las palabras que emiten los demás, sino que ellos también tienen que tomar conciencia de cómo las producen. Para ello, podemos trabajar la estimulación de la voz, ayudando a los alumnos a darse cuenta, cuando emiten palabras, de cómo mueven la boca, la lengua, los labios, cómo sale el aire, cómo vibran o no las cuerdas vocales....

B) RECOMENDACIONES PARA LAS FAMILIAS

- Facilitar la interacción, hablar mucho con sus hijos y plantearles preguntas abiertas, es decir, cuyas respuestas no se limiten al “sí/no”. Compartir sus experiencias, leerles cuentos, estimular su lenguaje oral...

- Hacer de modelo eficaz, utilizando un lenguaje preciso y sencillo, y hablarles a un ritmo moderado.
- Reforzar adecuadamente, y cuando cometan errores corregirles pero de manera indirecta. Por ejemplo, se puede utilizar de manera correcta la palabra que ha pronunciado mal en una frase, para que la escuche y perciba la diferencia.
- Respetar tiempos y espacios, dejar a los niños que hablen con tranquilidad, no interrumpirles ni hablar por ellos.
- Apoyarse en juegos (trabalenguas, pasapalabra, veo-veo...) que estimulan el lenguaje al tiempo que resultan atractivos para el niño. También se pueden hacer juegos de praxias, como, por ejemplo: poner morritos, hacer pedorretas, echar besos, soplar....
- Evitar imitar sus errores o reírle la gracia, pero tampoco convertirlo en un drama o insistir en exceso en lo que hace mal, ya que podría incrementar su estado de ansiedad.
- No permitir que la televisión sustituya la estimulación lingüística de los hijos. Siempre que se pueda, encontrar algún momento para hablar con ellos, o ver juntos la televisión y dar pie al diálogo.

7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El presente Trabajo de Fin de Grado ha sido resultado de un minucioso proceso en el que se han tratado de unificar tres componentes clave: conocimientos adquiridos durante la formación, profunda revisión bibliográfica sobre los contenidos relacionados con el tema abordado y resultados de las experiencias vividas durante las prácticas. Como consecuencia, se trata de un trabajo eminentemente formativo, lo que no es óbice para que, además de la fundamentación teórica, incluya reflexiones personales y diversos recursos para su implementación directa en el aula. Obviamente, al tratarse de una propuesta tan ambiciosa, y dadas las limitaciones temporales y materiales de un trabajo de estas características, se ha preferido mantener un equilibrio entre los tres ejes anteriormente citados antes que indagar en exceso en aspectos epistemológicos y discusiones teóricas acerca de qué dificultades lingüísticas deben incluirse bajo el epígrafe de dislalia o cuáles son sus causas, cuestiones, por otro lado, sobre las que no existe unanimidad, tal como ya se ha podido comprobar a lo largo de este trabajo.

En definitiva, considero que no se trata tanto de etiquetar a qué categoría pertenece una determinada dificultad lingüística sino de identificar el tipo de errores que comete el alumno, los ámbitos que se ven afectados y los recursos con que disponemos para abordarlos. No obstante, el conocimiento de las diferentes categorías en cuanto a dificultades del lenguaje nos puede facilitar esa identificación y es este el motivo que justifica su presencia en este trabajo, pero siempre teniendo en cuenta que cada caso es único y la intervención educativa debe ajustarse a sus necesidades.

Esta diversificación de contenidos ha permitido, además, incluir un programa de evaluación e intervención, en los que se ha buscado guardar una coherencia con la orientación del proyecto, apostando desde su inicio por un abordaje integral para estas dificultades, yendo más allá de la mera superación del problema articulatorio. Las prácticas realizadas en cursos pasados han

evidenciado la ligereza con la que, en ocasiones, se tratan problemas de dislalias (a menudo estos alumnos no reciben ningún tipo de apoyo), aún cuando he podido constatar como un error, aparentemente articulatorio, afecta a otras dimensiones del lenguaje, no sólo al componente puramente motriz.

Por último se ha incluido una propuesta para el trabajo preventivo. Dicha propuesta se diseña desde una doble vertiente: en el aula, lo que ayuda a replantear la figura del maestro de Audición y Lenguaje como promotor del desarrollo lingüístico en colaboración con el tutor, y en el contexto familiar, lo que evidencia la necesidad de las intervenciones familiares como elemento clave para la generalización de aprendizajes.

No quiero finalizar este proyecto sin destacar que su realización ha supuesto un progreso significativo en mis conocimientos adquiridos durante el grado. Esto cobra aún mayor relevancia si tenemos en cuenta que, debido al plan Bolonia, los estudios de magisterio han tomado un cariz más generalista, reduciendo las especialidades a las denominadas menciones, que en ningún caso suplen los contenidos de aquéllas, aún aceptando que varias asignaturas de las antiguas especialidades se cursan actualmente como obligatorias en el grado para todo los estudiantes. Esta avidez de conocimiento fue el primer motivo que me impulsó a sacar adelante este trabajo, si bien a medida que he ido revisando la literatura al respecto he podido comprobar como existen recursos didácticos excelentes y la posibilidad de implementar proyectos curriculares que permitan trabajar, de manera lúdica, no sólo las dislalias, sino cualquier dificultad del lenguaje, sin por ello reducir contenidos ni obligar a la implementación de adaptaciones del currículum. De ahí que también se incluyan en este trabajo, si bien representan sólo una pequeña muestra de todo a lo que el maestro, ya sea especialista o tutor, puede tener acceso. Únicamente se necesita interés por conocerlo, imaginación y entusiasmo, cualidades que nunca deberían desaparecer en esta profesión.

ANEXOS

ANEXO I

1. DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

- Nombre del alumno/a:
- Fecha de nacimiento:
- Nombre de la madre: Ocupación:
- Nombre del padre: Ocupación:
- Antecedentes familiares con problemas de lenguaje, habla o audición:
- Relaciones familiares, ambiente familiar
- Actitud de los padres frente al problema del niño

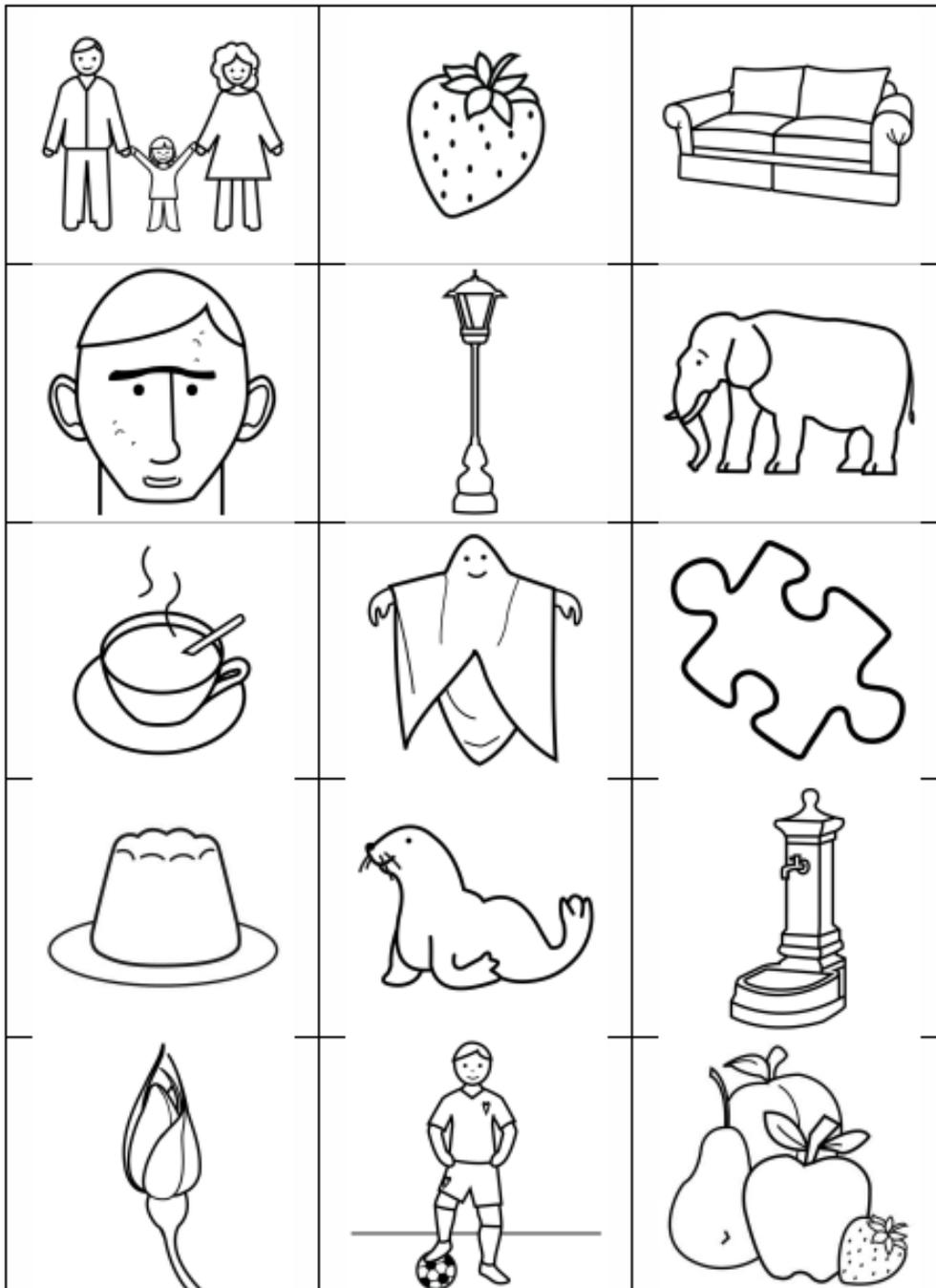
2. HISTORIAL PERSONAL

- Historia del defecto que presenta: cuándo comenzó a percibirse, si ha habido variaciones en su intensidad...
- Circunstancias del embarazo y del parto: peso y talla del bebé, posibles dificultades...
- Datos médicos: enfermedades padecidas, intervenciones quirúrgicas, dificultades auditivas, tratamientos actuales...
- Desarrollo del lenguaje: balbuceo, cuándo comenzaron las primeras palabras, expresividad o retraimiento en su comunicación...
- Desarrollo psicomotor: cuándo comenzó a sostener la cabeza, a coger las cosas, a gatear, a ponerse de pie, a andar solo...
- Desarrollo de las funciones orofaciales: succión, deglución masticación y dentición, alimentación, control salivar, higiene nasal...
- Hábitos de sueño: cuántas horas duerme, si se aprecia descanso al dormir, si mientras duerme ronca o mueve la boca...
- Personalidad: actitud del niño en la vida familiar.
- Historia escolar: cambios/tipo de centro, adaptaciones curriculares, intervenciones especializadas, actitud del niño frente al medio escolar, rendimiento académico...

ANEXO II

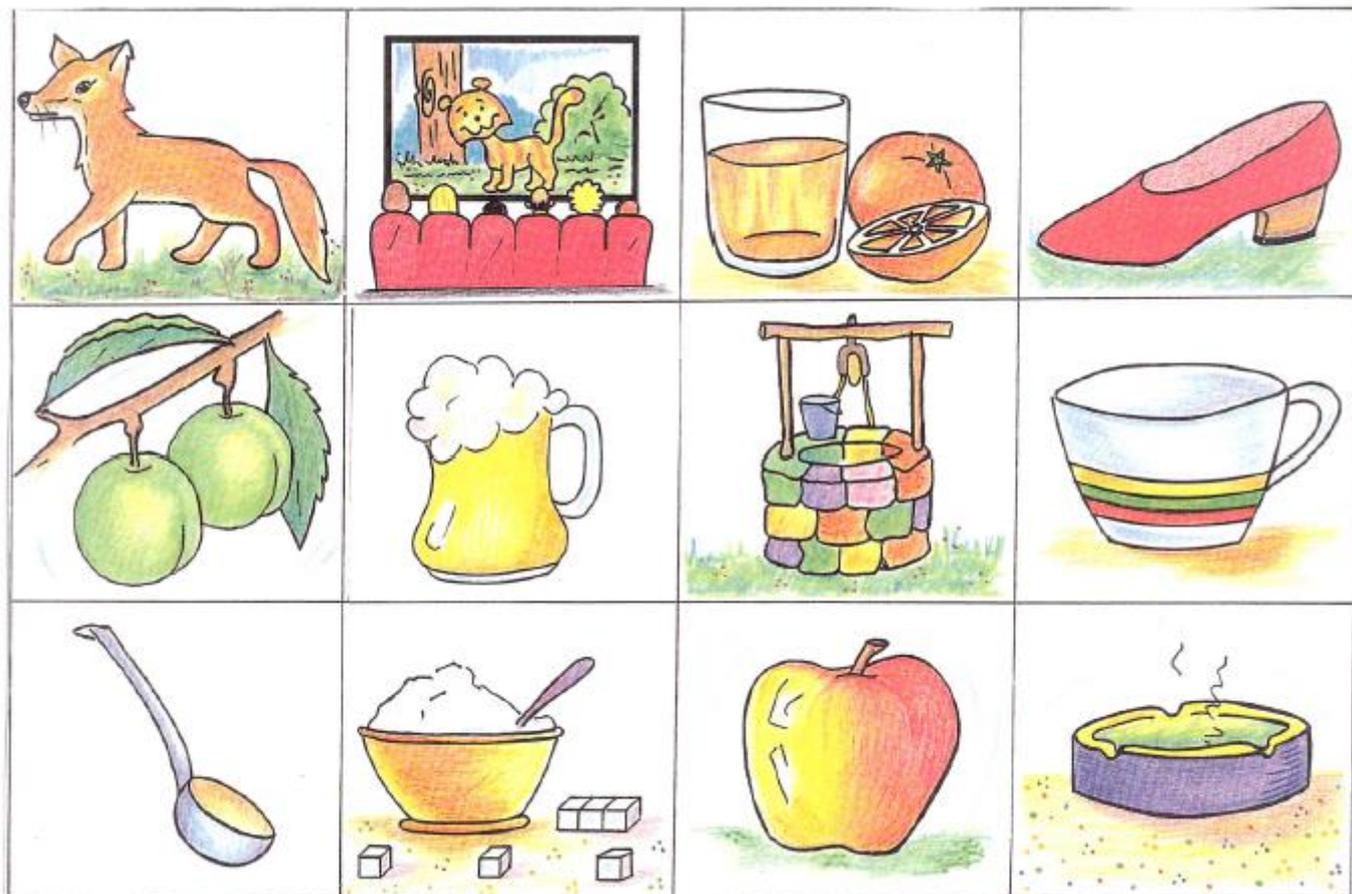
FONEMA /f/

DI EN VOZ ALTA ESTAS PALABRAS



FAMILIA-FRESA-SOFÁ-FE0-FAROLA-ELEFANTE-CAFÉ-FANTASMA-FICHA-FLAN-FOCA-FUENTE-FLOR-FÚTBOLISTA-FRUTA

FONEMA /θ/



zorro-cine-zumo-zapato-cerezas-cerveza-pozo-taza-cazo-azúcar-manzana-cenicero

Procedencia: Monfort, M., & Juárez, A. (2001). *Lotos fonéticos*

ANEXO III

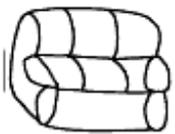
FONEMA /f/ - LETRA f

UDICOM

CEIP Joaquín Carrión Valverde



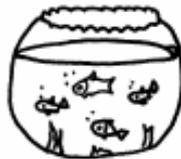
Realiza un círculo para cada una de las sílabas que constituye cada palabra y colorea el círculo donde se oiga el sonido fonémico -f-:

FONEMA /θ/ - LETRAS z, c



Colorea los objetos que tengan posición medial del sonido fonémico z-ce-ci:



ANEXO IV

RIMAS Y CANCIONES:

FONEMA /f/

Rufino, el felino,
se frota la frente
de un modo muy
fino.

¡Fíjate que fino,
es mi Rufino!

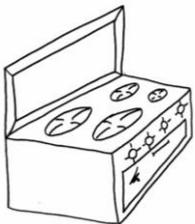
/ffffffffffff/

FONEMA /θ/

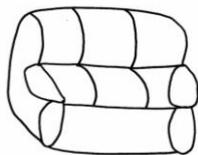
Zapa, zapa, zapatero,
zapa, zapa, zapatón,
zipi, zape, zipi, zape,
zapatero remendón.

APOYO PICTÓRICO

Permite vincular la grafía a la pronunciación y el significado (y así trabajar la ruta visual)



cocina



sofá



taza



filete



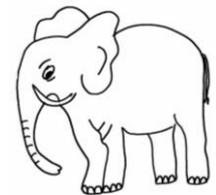
zumos



falda



cerezas



elefante

ANEXO V

COMPLETA LA FRASE Y ESCRIBE LA RESPUESTA CORRECTA:

NOMBRE:

FECHA:

SIRVE PARA ESCRIBIR EN LA PIZARRA...



.....



.....



.....

COMPLETA LA FRASE Y ESCRIBE LA RESPUESTA CORRECTA:

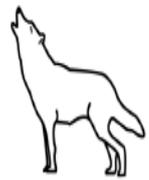
ES UN ANIMAL CON EL CUELLO MUY LARGO...



.....



.....

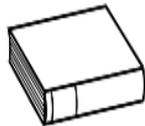


.....

SALMAN LAS USA PARA VER...



.....

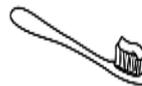


.....



.....

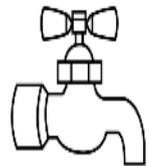
SIRVE PARA LAVARSE LOS DIENTES...



.....



.....



.....

HOY COMERÉ DE POSTRE UNA...



.....



.....



.....

ES UN MUEBLE...



.....



.....



.....

Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: <http://catedu.es/arasac/> Licencia: CC (BY-NC-SA)
Autora: Eugenia Romero <http://blogdelosmaestrosdeaudicionylenquaje.blogspot.com/>

Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: <http://catedu.es/arasac/> Licencia: CC (BY-NC-SA)
Autora: Eugenia Romero <http://blogdelosmaestrosdeaudicionylenquaje.blogspot.com/>

Enrique González Tamayo. La dislalia en la edad escolar

NOMBRE:

FECHA:

COMPLETA LA FRASE Y ESCRIBE LA RESPUESTA CORRECTA:

COMPLETA LA FRASE Y ESCRIBE LA RESPUESTA CORRECTA:

AL CAFÉ LE PONEMOS...

EN EL MAR VIVEN LOS...



.....

.....

.....

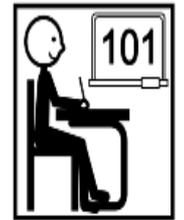
.....

.....

.....

EN LOS PIES NOS PONEMOS LOS...

EL PROFESOR ESCRIBE EN LA...



.....

.....

.....

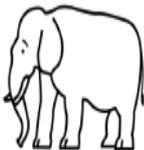
.....

.....

.....

ES UN ANIMAL, TIENE TROMPA Y OREJAS GRANDES...

ES UN TRANSPORTE Y TIENE DOS RUEDAS...



.....

.....

.....

.....

.....

.....

Autor pictogramas: Sergio Palao Proeedenola: <http://catedu.es/arasaac/> Licenola: CC (BY-NC-SA)
Autora: Eugenia Romero <http://biodelosmaestrosdeaudiolorenquale.blogspot.com/>

Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: <http://catedu.es/arasaac/> Licencia: CC (BY-NC-SA)
Autora: Eugenia Romero <http://biodelosmaestrosdeaudiolorenquale.blogspot.com/>

Procedencia: ARASAAC, a través del blog de Eugenia Romero

ANEXO VI

LA DESAFORTUNADA ZORRITA

Cuento para la prevención y reeducación de la dislalia de la /f/
Adaptado por Sara del Cristo Rangel Troca

Ella contestó:

– Voy a casa del frutero que tiene unas fresas fantásticas.

– Amiga zorra, ¿te importaría guardar mis ovejas mientras voy al pueblo a que me afeiten? Cuando vuelva te daré el mejor faisán que tenga. *(Psicomotricidad: El niño/a debe colorear dibujos cuyos nombres contengan el fonema /f/.).*

Aceptó con mucho gusto la zorrilla ferviente, relamiéndose anticipadamente por el banquete que iba a darse con el faisán, *(Motricidad buco-facial: El niño/ debe realizar una serie de ejercicios buco-faciales como abrir y cerrar la boca, moro y sonrisa, morder el labio inferior con el labio superior y morder el labio superior con el inferior e hinchar la mejilla izquierda y derecha con la lengua. Cada ejercicio se repetirá dos veces)* y facundo se fue al pueblo.

Como se puede comprobar, el texto presenta consejos y sugerencias para trabajar praxias, psicomotricidad... después de cada fragmento relevante.

LENGUAJE INDUCIDO Y COMPRENSIÓN

Objetivo: Introducir el fonema /f/ en el lenguaje inducido y estimar el grado de comprensión del texto.

Actividad: El profesor realiza una serie de preguntas relativas al cuento.

- ¿Cómo se llama el pastor que guarda sus ovejas? *(Facundo)*
- ¿Qué toca la zorra? *(La flauta)*
- ¿Cómo está la zorra? *(Feliz)*
- ¿Dónde iba la zorrilla? *(A casa del frutero)*
- ¿Qué tiene el frutero? *(Fresas fantásticas)*
- ¿Dónde quiere ir Facundo? *(A afeitarse)*
- ¿Qué le dará Facundo a la zorra a cambio de cuidar sus ovejas? *(Un faisán)*
- ¿Cómo se llama la mujer de Facundo? *(Felicia)*
- ¿Qué fue a hacer a la cocina? *(Fregar)*
- ¿Qué salieron del cesto cuando Facundo lo destapó? *(Dos gatos o felinos)*
- ¿Cómo estaban los gatos? *(Furiosos)*
- ¿Cómo corría la zorrilla mal afortunada? *(Fugazmente)*
- ¿Qué vio la zorrilla al pasar por la fosa del monte? *(Una familia de zorras)*
- ¿Cómo era la ranchera? *(Firme)*
- ¿Qué le pasó al rabo? *(Se le quedó fuera)*

PALABRAS DEL CUENTO QUE CONTIENEN EL FONEMA

/F/

Posición inicial

Facundo	Feliz	Fui	Fanfarrona	Fantásticas
Faisán	Ferviente	Fue	Fino	Felicia
Fiel	Finca	Feroz	Fuego	Furor
Felinos	Furiosos	Fugazmente	Fosa	Familia
Felizmente	Festejaban	Folclore	Fobia	Festejos
Firme	Ferozmente	Fuera	Fuertemente	Final
Fumigado	Flamenca	Flauta	Flor	Floreciente
Frutero	Fresas	Fregar	Frenar	

Posición media

Afortunada	Afeiten	Afeitar	Afeitarse	Fanfarrona
------------	---------	---------	-----------	------------

EL PASTORCILLO NECIO

Cuento para la correcta articulación de la /z/
Adaptado por Angélica Coria Rueda

Cecilia era una mujer que vivía en un pueblecito con muy pocos vecinos, tenía un hijo que desde pequeño estaba en una parcela en el monte cebando ganado, allí vivía como un verdadero zángano sin haber bajado ni una sola vez al poblado para ver a su envejecida madre.

Cuando fue ya mozo Cecilia le dijo que tenía que bajar al pueblecito los días de celebración, que fuese a la plaza para ver el concierto que en esos días se iba a celebrar y que bailara si quería, que allí vería a las mozas de pueblo y que las "echases los ojos" queriendo decir que las apreciase bien, por si alguna vecina le complacía para novia.



Pero el muy zopenco creyendo obedecer a su anciana madre en eso de que le echase los ojos y no sabiendo qué ojos echarles se fue de caza, cazo cinco ciervos y doce zorros, les sacó los ojos y los guardó en su zurrón en espera del primer día de celebración. El primer domingo bajó al pueblecito tan feliz luciendo una amplia sonrisa (*Aguantar la sonrisa durante unos segundos y aflojar-elimina la tensión previa a la articulación y facilita la respiración*) y cantando (*Mover la boca de forma exagerada como si realmente estuvieras cantando- facilita la movilidad de los labios*) y diciendo trabalenguas tales como:

El cielo esta parangaricutirimicuarizado
quien lo desparangaricutirimicuarizara
el desparangaricutirimicuarizador
que lo desparangaricutirimicuarize
buen desparangaricutirimicuarizador será.

LENGUAJE INDUCIDO Y COMPRENSIÓN

Objetivo: introducir el fonema /c/ en el lenguaje inducido y estimar el grado de comprensión del texto.

Actividad: el terapeuta formula una serie de preguntas al niño, relativas al cuento. Las respuestas del niño suponen la articulación correcta de la /c/ en diferentes posiciones.

- ¿Cómo se llama la madre del pastorcillo? (Cecilia)
- ¿Dónde vivía al pastorcillo? (en una parcela)
- Cuando fue ya mozo, ¿Dónde le dijo Cecilia que fuese? (a la plaza del pueblecito)
- ¿Qué tenía lugar allí? (un concierto)
- ¿Qué cazo el pastorcillo? (cinco ciervos y doce zorros)
- ¿Dónde guardo los ojos de los ciervos y de los zorros? (en su zurrón)
- ¿Qué les tiro a las mozas cuando estaban en el concierto? (ojos de ciervo y zorros)
- Como muestra de consideración ¿Qué les volvió a lanzar a las mozas? (azúcar)
- ¿Cómo llamaba al pastorcillo a las moscas? (señoritas de manto oscurecido)
- ¿Qué hizo el pastorcillo al ver una mosca posarse en la cabeza del juez? (darle un garrotazo)

PALABRAS DEL CUENTO QUE CONTIENEN EL FONEMA /Z/

/Z/

Objetivo: introducir el fonema /c/ en el lenguaje repetido.

Actividad: repetición de cada una de las palabras después del terapeuta.

Posición inicial

cecilia	cebando	zángano
celebración	celebrar	zopenco
circo	ciervos	zorros
zurrón	cierta	zampondo
cenicero	zoquete	

Posición media

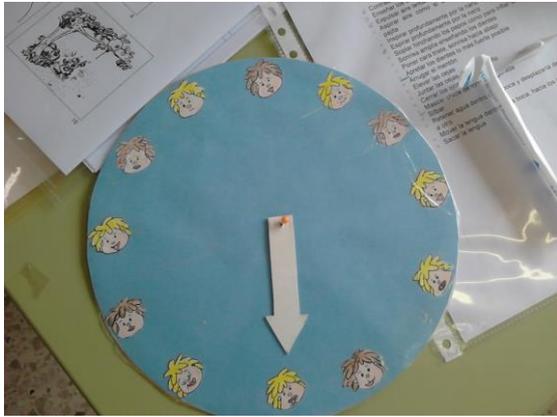
Pueblecito	Anciana	garrotazo	caza	Dulce
Vecinos	Diciéndole	preciso	doce	Conocía
Parcela	Luciendo	aterrizar	pueblecito	Acertado
Envejecida	Hacia	cabeza	luciendo	Consideración
Mozo	Empezaron	padecta	concierto	Alacena
Plaza	Cierta	calvicie	comenzando	Cazuela
Concierto	Iritación	conocimiento	lanzar	Almacenadas
Mozas	Oscurecido	necedad	fuerza	Celebro
Decir	Extrañeza	solución	suciedad	
Apreciarse	Juzgado	encima	velozmente	
Vecina	Cenicero	abrazos	pastorcillo	
Complada	Denunciar	avergonzada	necio	
Obedecer	apetecía	esperanza	entonces	

Posición final de la palabra

Juez	feliz	vez
------	-------	-----

ANEXO VII

Recursos para trabajar las praxias

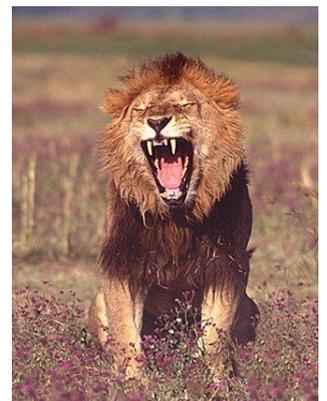
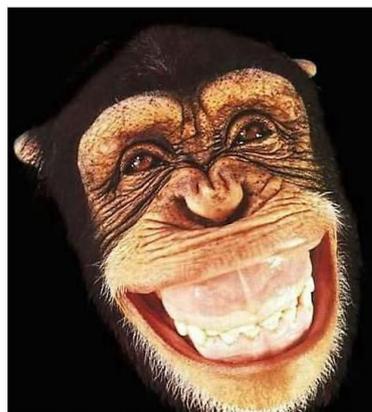


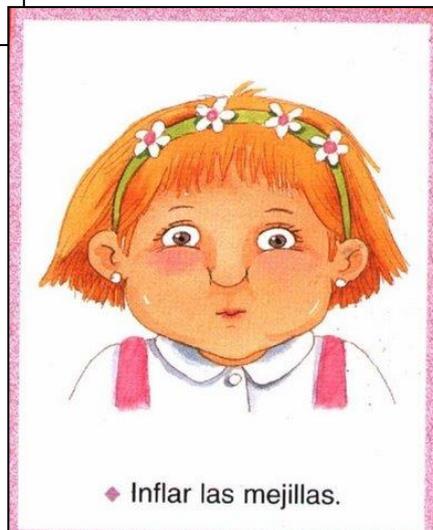
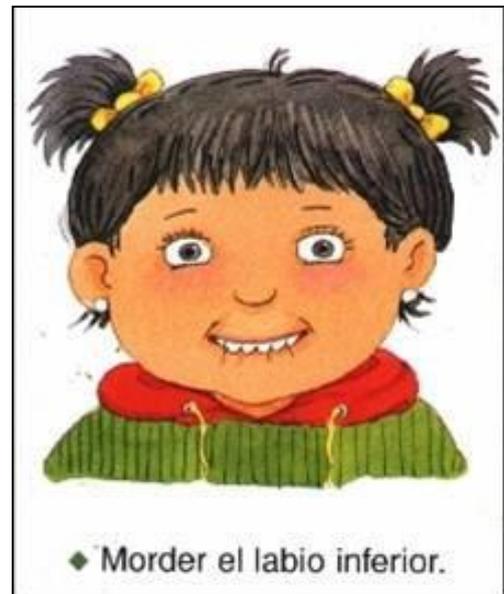
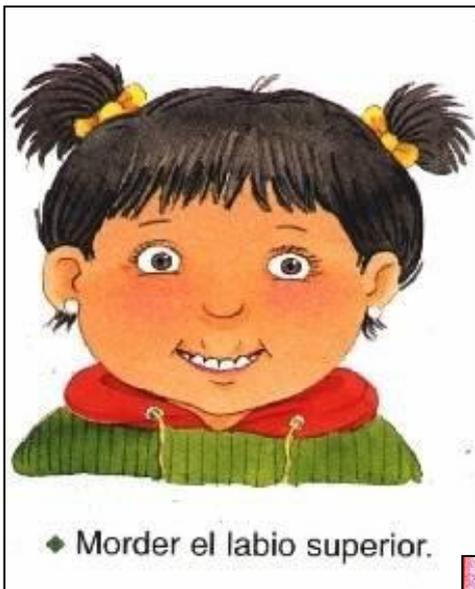
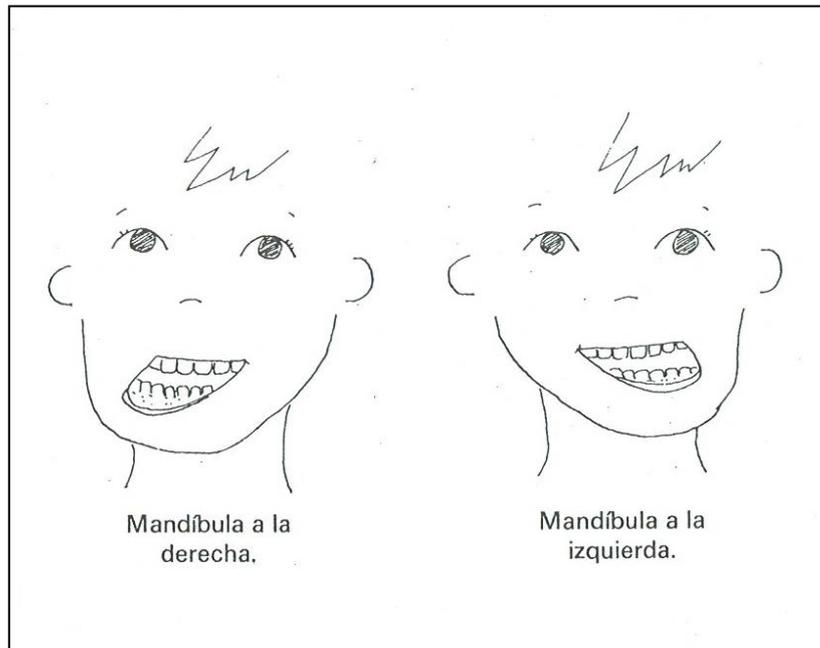
Ruleta de praxias: alrededor del círculo se van dibujando las praxias, como si fueran los números de las horas en un reloj de agujas, y el alumno hace girar flecha hasta que se para en una de las praxias, que debe ejecutar. La foto muestra la que se utiliza en el centro donde realicé las prácticas, diseñada por la propia AL.



<http://www.youtube.com/watch?v=OoNIE1ZDfAw>

Vídeos de Eugenia Romero, protagonizados por niños, lo que favorece la implicación del alumno y el carácter lúdico.





BIBLIOGRAFÍA

Acosta, V. M. y cols. (2002). *La evaluación del lenguaje: teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Ediciones Aljibe.

Aguado G. (2000). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. Madrid: CEPE, D.L.

Aguado G., Ripoll J.C. & Domezáin M.J. (2011). *Comprender el lenguaje haciendo ejercicios*. Madrid: Entha.

Alonso Fernández, F. et al. (1988). *La intervención logopédica: II Simposio de Logopedia* / redactado por Marc Monfort; organizado por Adoración Sánchez. Madrid: CEPE, D.L.

Arroyo, A., Díaz, M., López, L., & Ortega, M. (2004). "La evaluación del lenguaje del maestro de audición y lenguaje I". *Pulso* (27): 71-93

Bernstein, B. (1964). "Código Restringido y Elaborado. The Ethnography of Communication". *American Anthropologist Special Publication* 66, No. 6.

Gallardo, J. R., & Gallego, J. L. (2000). *Manual de logopedia escolar*. Málaga. ALJIBE

Gallego Ortega, J. L. (1995) "La evaluación del lenguaje oral infantil". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. XV, nº 4 (241-250)

Gallego Ortega, J. L. (1999). *Calidad en la intervención logopédica*, Málaga: ALJIBE

Gallego Ortega, J. L. (2000). *Dificultades de la articulación en el lenguaje infantil*, Málaga: ALJIBE.

Enrique González Tamayo. La dislalia en la edad escolar

González de Sousa A. et alts., (2006). *Dime como hablas y te contaré un cuento*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación

Mayor, M. A. (1994). "Evaluación del lenguaje oral". *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*: 327-422

Monfort, M., & Juárez, A. (1989). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: SANTILLANA, S.A.

Monfort, M., & Sánchez, A. J. (2001). *El niño que habla: el lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE.

Monfort, M., & Juárez, A. (2001). *Lotos fonéticos*. Madrid: CEPE.

Perelló, J. y cols. (1981). *Trastornos del habla*. Barcelona: Científico Médica. D.L.

Pascual García, P. (1985). *La dislalia. Naturaleza, Diagnóstico y Rehabilitación*. Madrid: CEPE.

Puyuelo, M., Rondal, J. A., & Wiig, E (2002). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson

Puyuelo, M. & J.A. Rondal (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Masson.

Quirós, J. D. (1963). *El lenguaje del niño*. Buenos Aires: Centro Médico de Investigaciones Foniátricas y Audiológicas

WEBGRAFÍA

A. L. Sánchez. Adaptado de M. A. MAYOR. Procedimientos estandarizados. Test de lenguaje. Obtenido el 18 de abril de 2014 en:
https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2011/471/45885/1/Documento4.pdf

Clares, M. C., & Buitrago, F. Z. *Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje*. Obtenido el 10 de febrero de 2014 en:
http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/aula_pt/cococer_mas/diversidad-murcia/UNIDAD23.pdf

De Aragón, A. G. Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. *Lotos fonéticos*. Obtenido el 9 de mayo de 2014 en:
<http://www.catedu.es/arasaac/>

Modelo de documento para la cumplimentación de la anamnesis. Obtenido el 17 de abril de 2014 en:
<http://web.educastur.princast.es/proyectos/lea/index.php?page=material-de-evaluacion-2>

Prieto Bascón, M.A. (2010). “Alteraciones en la adquisición del lenguaje”. *Innovación y experiencias educativas* (36). Obtenido el 11 de febrero de 2014 en:
http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_01.pdf

Romero, E. *El blog de los maestros de Audición y Lenguaje*. Consultado última vez el 23 de mayo de 2014 en:
<http://blogdelosmaestrosdeaudicionylenguaje.blogspot.com.es/>

Enrique González Tamayo. La dislalia en la edad escolar

Valverde, J.C. *Unidad didáctica Los animales. Anexo*. Obtenido el 16 de mayo de 2014 en:

<http://servicios.educarm.es/udicom/unid8/fonemaf.pdf>

Valverde, J.C. *Unidad didáctica Los medios de transporte. Anexo*. Obtenido el 16 de mayo de 2014 en:

<http://servicios.educarm.es/udicom/unid10/fonemazceci.pdf>

Imágenes obtenidas de:

<http://www.een.edu/blog/la-comunicacion-humana-el-gran-intangible.html>

<http://audicionylenguajeaula.blogspot.com.es/>

<http://www.unican.es/centros/educacion/>

http://web.educastur.princast.es/ies/numero1/web/index.php?option=com_content&view=article&id=166&Itemid=128

<http://carmefernandez-coach.com/blog/marcar-objetivos-john-whitmore/>

<http://bibliotecas.uaz.edu.mx/descarga-de-titulos>