

La Didáctica de la Lengua y la Literatura orientada a la inclusión: el desarrollo de una prueba de evaluación de la disfemia

Amando LÓPEZ VALERO

Universidad de Murcia

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
amandolo@um.es

Francisco VEAS INIESTA

Universidad de Murcia

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
amandolo@um.es

María LÓPEZ LÓPEZ

Universidad de Murcia

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
amandolo@um.es

Recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

RESUMEN

El propósito de este artículo tiene que ver con la aproximación a una de las dificultades de aprendizaje que acontecen en las aulas y que tienen que ver con la Lengua: la disfemia. Dentro del marco teórico que supone la educación inclusiva se trata de realizar un planteamiento adecuado para, desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, tratar de desarrollar una prueba destinada a la evaluación de esta dificultad de aprendizaje.

Para lograr esta aproximación, se detallan todos los aspectos que se refieren a las pautas de actuación, al registro de los datos obtenidos al aplicar la prueba y el modelo de informe necesario. Es nuestro deseo establecer líneas de actuación para trabajar en las aulas, diseñando pruebas y actividades didácticas que ayuden a los educadores a procurar que el alumnado no se sienta excluido sino que pueda realizar su aportación como miembro de una comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Disfemia, Dificultades de aprendizaje, Educación Inclusiva.

La Didactique de la Langue et de la Littérature à l'école inclusive: le développement d'un test d'évaluation du Bégaiement.

RÉSUMÉ

Le but de cet article est l'approche d'une des difficultés de l'apprentissage qui a lieu à l'école et qui a relation avec l'enseignement de la Langue: le bégaiement. Dans le cadre de l'éducation inclusive, il s'agit de réaliser un exposé approprié à développer, dès la Didactique de la Langue et la Littérature, une épreuve pour l'évaluation de cette difficulté de l'apprentissage.

Pour faire cette approche, nous détaillons tous les domaines qui font allusion à la façon d'agir, à l'enregistrement de tous les renseignements obtenus après avoir appliqué cette épreuve et le modèle de dossier qu'il faut. Nous voulons établir la façon d'agir à l'école, tout en faisant des épreuves et des activités didactiques pour aider les enseignants qui travaillent avec des élèves qui ont des difficultés linguistiques: comme ça ils pourront faire des apports importants à la communauté d'apprentissage.

Mots clés: Didactique de la Langue et de la Littérature, Bégaiement, difficultés de l'apprentissage, Éducation inclusive.

Teaching of Language and Literature focussed on inclusive education: the development of a test for the assessment of stammer.

ABSTRACT

The aim of this article is to approach one of the difficulties related to language learning: stammer. Within the theoretical framework of inclusive education, we are searching for different ways to develop a suitable test for the assessment of this problem.

Some patterns of application such as the register sheet and the report applied have been included in our work. It is also our aim to establish some guidelines, to design some tests and to make teaching suggestions that educators find essential for their lifelong objective of making their students participate actively as members of a learning community while avoiding that any of them feels excluded from the classroom activity.

Key words: *Teaching of Language and Literature, Stammer, Learning difficulties, Inclusive Education.*

SUMARIO 1. Introducción. 2. La intervención de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en el proceso de formación de personas. 3. La escuela inclusiva como marco de referencia en el cual se incardinan las actuaciones didácticas. 4. La disfemia, una dificultad de aprendizaje relacionada con la Lengua. 5. Una propuesta de prueba para la evaluación. 6. Conclusión: la prevención como alternativa a la etiología de tipo psicológico. 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

No vamos a descubrir a estas alturas de desarrollo humano la importancia y trascendencia que alcanza el lenguaje en nuestras vidas (López Valero y Encabo, 2008). Como bien nos indica el maestro de la lingüística, Ferdinand de Saussure, el lenguaje es parte de lo social, se halla estrechamente relacionado con el avance del ser humano. Consabido es que el éxito o fracaso escolar está basado en una serie de condicionantes entre los cuales se incluye la correcta adquisición de la competencia comunicativa y dentro de la misma la lingüística. Para alcanzar dicha cualidad, es preciso, entre otras cuestiones, que el alumnado tenga un correcto acceso y desarrollo de las habilidades lingüísticas y que lo haga de acuerdo con su ritmo de aprendizaje y sus posibilidades. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) nos relata cinco habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer, escribir, y conversar. Entre las múltiples actividades de relación que desempeñamos en nuestra vida, el habla es sin duda una de las más importantes porque a través de ella tenemos acceso a muchos conocimientos, informaciones y valoraciones. Por esa razón, centraremos esta aportación en las dificultades que surgen relacionadas con esta habilidad lingüística básica. La Prueba de Evaluación de la Disfemia que se ofrece en este texto, es un material sencillo y práctico, con el que se pretende concretar el problema de tartamudez que hemos observado en el alumnado. El objetivo que se busca, por tanto, es ofrecer al profesorado u otros profesionales un medio útil para evaluar con exactitud y rigor una disfemia que se haya podido detectar, con prácticamente todos los medios necesarios para realizar la prueba, registrarla y emitir un diagnóstico en un informe, punto de partida para el posterior tratamiento.

Nuestro punto de partida tiene que ver con el hecho de que la alteración sea detectada en el ámbito escolar y/o familiar, tras lo cual debe comunicarse al equipo de apoyo de que disponga el centro. Es a partir de aquí donde la labor del especialista comienza, considerando como tal al Maestro de Audición y Lenguaje del Colegio o del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la zona a la que corresponda. Una vez que el Maestro especialista en Audición y Lenguaje corrobora, si es el caso, la existencia de síntomas disfémicos, ha de proceder a la evaluación de la misma. La finalidad que se persigue en esta prueba diagnóstica, por tanto, es recoger toda la información que te ofrece el propio sujeto, de aquellas necesidades que presenta, a nivel de la fluidez verbal y del ritmo del habla. Por este motivo, la prueba analiza diferentes manifestaciones comunicativas – expresivas en distintos ámbitos. Entre las manifestaciones que se exploran (lingüísticas, conductuales y corporales / respiratorias), se profundiza en las manifestaciones lingüísticas, dado que el trastorno es una alteración del habla. Y se evalúan desde un amplio espectro de ámbitos, tales como la lectura, el lenguaje espontáneo, dirigido, convencional y repetido, con el fin de recoger diferentes muestras de su expresión oral. El resto de manifestaciones que se exploran, son las que nos van a indicar los factores asociados al trastorno lingüístico, agravándose el problema cuantos más síntomas acontecen.

2. LA INTERVENCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LAS PERSONAS

Al tratar un tema tan específico como es el que nos atañe, no cabe duda que requerimos de un sustento teórico-práctico que legitime la importancia de nuestra área de conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuando hablamos de formación de personas se suele mantener una tendencia generalista en la cual es complicado ubicar la especificidad de determinados aprendizajes instrumentales tales como matemáticas, lengua o conocimiento del medio. Así pues la Didáctica de la Lengua y la Literatura se debe erigir como el soporte teórico-práctico que permita aspirar al bienestar de las personas (López Valero, Encabo y Moreno, 2002).

La referida tendencia que considera ciertas didácticas como específicas solamente contempla no más de dos décadas de reconocimiento. Pero amparados en dicha consideración tenemos que definir qué entendemos por Didáctica de la Lengua y la Literatura, delimitando perfectamente cuáles son las directrices por las cuales debe transitar y de igual modo, cuáles son sus límites de actuación. Parece muy claro que lo específico de esta área está plenamente justificado ya que tenemos que partir del hecho lingüístico y su relación con lo mental, con el pensamiento (Bruner, 1984), para apreciar la importancia de realizar bien los diseños educativos que tienen que ver con la enseñanza lingüística y literaria.

Siguiendo esta línea argumentativa parece lógico presentar una definición de Didáctica de la Lengua y la Literatura:

“Disciplina que tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos con relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de Lengua y Literatura y, consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno, para lo que también se habrá de ocupar de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales (Mendoza, López Valero y Martos, 1996, p. 35)

Con la misma se pone de manifiesto la aludida necesidad. Posteriormente, hemos visto cómo han proliferado los espacios de desarrollo de esta disciplina, en forma de departamentos universitarios, de jornadas, congresos, cursos específicos de CPRs, etc. Por esa razón, ya no podemos negar su existencia como área científica de conocimiento que entre sus contenidos desarrolla una serie de estrategias que tienen como finalidad la mejora de los procesos de enseñanza / aprendizaje de la Lengua y la Literatura.

Son diversas ya las caracterizaciones del área efectuadas por estudiosos de la misma (por ejemplo: Mendoza, 2003 y 2004). En las mismas se plantean toda una serie de posibilidades para la proliferación de la investigación y desarrollo del área

que sin ningún tipo de duda debemos esperar que progresen y se consoliden en las próximas décadas. Ahora bien, desde estas líneas es nuestra obligación la de optar por un modelo concreto del desarrollo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Nuestra perspectiva tiene que ver con el avance desde una óptica dinámica en la cual el objetivo sea formar personas críticas y reflexivas que a la par que aprenden, comprenden lo que están haciendo y son capaces de deconstruirlo, criticando aquello que es mejorable, de tal modo que todo el proceso de aprendizaje de una Lengua se convierte en una formación vital que con posterioridad se manifiesta en distintos contextos que son significativos para la personas. Desde este punto de vista, es preciso reivindicar la importancia de la Didáctica de la Lengua y la Literatura si es nuestro deseo –es el caso de esta aportación- aproximarnos a dificultades de aprendizaje que tienen que ver con el uso de la Lengua. Definiendo de una manera clara y precisa las atribuciones de nuestra área, estaremos en mejores condiciones de abordar las dificultades de aprendizaje que se derivan de una determinada habilidad lingüística y estaremos en condiciones de diseñar marcos teórico-prácticos los cuales, a través de la didáctica, permitan a la persona aproximarse al desarrollo de la competencia comunicativa.

3. LA ESCUELA INCLUSIVA COMO MARCO DE REFERENCIA EN EL CUAL SE INCARDINAN LAS ACTUACIONES DIDÁCTICAS

Conviene comenzar este apartado remarcando que esta concepción de la educación no supone ninguna consigna terapéutica ni mantiene ribetes de recetario. La exposición que realizamos de esta modalidad educativa sigue la senda de una serie de creencias de asunciones por un estilo que derroca los sentimientos de enfado, resentimiento, diferencia, aislamiento, inferioridad, vergüenza, y que por el contrario ensalza la comodidad, la felicidad, la aceptación, el aprecio, la responsabilidad, etc.

Con la idea de escuela inclusiva se pretende enfatizar el sentido de comunidad, para que en la institución educativa todas las personas tengan la sensación de pertenencia, se sientan aceptadas, apoyen y sean apoyadas por sus iguales, al tiempo que son satisfechas sus necesidades educativas y sociales (Ainscow, 2000). Está claro que en este tipo de movimiento educativo el establecimiento de lazos entre las personas va a ser crucial para la prevención de la aparición de conflictos o del fracaso en la tarea educativa a desarrollar. En este tipo de comunidades, la diversidad es entendida como un valor fundamental. Así, el talento que pueda poseer cada persona -se incluye las personas con profundas discapacidades o superdotación- es reconocido, fomentado y utilizado al máximo. Cada persona, contribuirá al funcionamiento de esta comunidad de aprendizaje en la medida de sus posibilidades, asumiendo una determinada responsabilidad.

El avanzar hacia la educación inclusiva supone el beneficio de todas las personas implicadas en la comunidad de aprendizaje, ya que, cuando se comparten las cosas, el enriquecimiento es mayor. Además, de ese modo haremos acopio y uso de todos los recursos (humanos, materiales y económicos) disponibles -por ejemplo, los apoyos a sujetos con necesidades educativas especiales se realizarán dentro del aula-. La intervención de la familia como agente interno/externo de apoyo se antoja fundamental para la consecución de la formación integral de las personas. Podemos decir que la escuela inclusiva tiene como objetivo proporcionar apoyo y asistencia, ya que se centra en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad (Stainback y Stainback, 1999).

Es preciso buscar la recuperación de los procesos comunicativos para que sean viables los caminos hacia la escuela inclusiva (Vlachou, 1999). Sólo así se podrá plantear batalla a la creciente tecnologización de la que los seres humanos somos objeto. Si somos personas que todavía conservamos los valores de solidaridad y tolerancia, debemos pensar que hay que ofrecer la oportunidad de acceder a los aprendizajes a todas las personas. Está claro que los medios para lograr ese acercamiento deben transitar por el aprendizaje a través de la comunicación. Con la asunción de la igualdad de oportunidades en materia de aprendizaje para todas las personas, incluidos en su didáctica los aspectos axiológicos que restauren la concordia y bienestar entre las personas, se plantea esta aportación.

4. LA DISFEMIA, UNA DIFICULTAD DE APRENDIZAJE RELACIONADA CON LA LENGUA

La disfemia o tartamudez es una alteración del habla que afecta al ritmo y a la fluidez verbal, caracterizada fundamentalmente por las repeticiones y los bloqueos a lo largo del discurso. Estos síntomas están causados por una descoordinación de los movimientos fonoarticuladores. Esta falta de control en los músculos que intervienen en la producción del habla (glotis, labios, lengua, etc.) a veces se extiende a otras zonas de la cara o incluso del cuerpo, provocando tics y distintos tipos de movimientos, lo que agrava el problema (Manaut, 2005). En los casos graves se añaden contorsiones faciales y expulsión de saliva, es decir, espiraciones violentas de aire tras una interrupción. La tartamudez aparece en un uno por ciento de la población, y es más frecuente en varones, gemelos y zurdos. Las dubitaciones y repeticiones en el lenguaje son normales entre los dos y los cuatro años, cuando se está desarrollando el habla. A los seis años han desaparecido, y sólo se producen de forma ocasional en situaciones de estresantes. Esta tartamudez temporal de la infancia parece deberse al desarrollo mental del niño, más precoz que su desarrollo muscular fonatorio para articular y pronunciar ideas. Pasado este periodo se puede reconocer a los tartamudos porque su capacidad de pronunciar se deteriora de forma progresiva.

Las causas de este trastorno se desconocen, aunque son numerosas las teorías que intentan dar respuesta a esta incógnita (Teoría genética de Kid; Teoría biológica de Adams y Reis; Teoría Psicológica de Santacreu, entre otros, etc.). Aún así, todas las teorías vienen a coincidir en que entre las causas del trastorno en el ritmo del habla, están las interferencias en la retroalimentación (feed-back) del propio niño. Por tanto es de destacar la Teoría basada en un error de retroalimentación (RAD) desarrollada por Lee, que consiste básicamente en un retardo en la retransmisión del mensaje (Rodríguez, 2002).

Los síntomas de la disfemia son los que se detallan a lo largo de la prueba, con el fin de localizarlos y concretizarlos. Estos síntomas hacen referencia a aquellas manifestaciones que se dan a nivel lingüístico, conductual, y corporal – respiratorio. Según los síntomas determinaremos la clasificación de la disfemia. Así pues, siguiendo a Van Riper, si la disfemia se caracteriza por bloqueos, espasmos, habla entrecortada y con una tensión muscular alta y sostenida, estamos hablando de tartamudez **tónica**. Si los síntomas son repeticiones y contracciones bucales, dándose una tensión muscular oscilante, estamos hablando de tartamudez **clónica**. Y si se dan síntomas de ambos tipos, tanto bloqueos como repeticiones, estamos hablando de tartamudez **mixta**, predominantemente tónica o clónica. Andrews Harris, en cambio, establece una clasificación evolutiva, distinguiendo por tanto tres tipos: disfemia **evolutiva o fisiológica**, que se da entre los dos y los cinco años; tartamudeo **benigno**, que tiende a desaparecer entre los ocho y los diez años; y tartamudeo **crónico**, que no desaparece a medida que madura el/la niño/a, sino que persiste hasta la edad adulta.

5. UNA PROPUESTA DE PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN

Las pautas para la administración de la prueba diseñada son las siguientes:

- **Exploración diagnóstica:** toda la evaluación debe de ser grabada en audio, siendo conveniente también hacerlo en vídeo, con el fin de registrar todos los síntomas que pueda presentar el/la alumno/a, tanto a nivel lingüístico, como a cualquier otro nivel (somático o psicológico). Así mismo, la grabación nos permite confirmar o revisar los datos anotados en el Registro con mayor rigor, volviendo sobre aquello que hemos observado y en un principio pudiera suscitar dudas. La grabación, aparte de ser ya en sí misma un registro válido y útil, nos da la posibilidad de compartir el caso con otros profesionales a la hora de evaluar y dar un diagnóstico. Antes de presentarle al niño/a el documento para la Exploración Diagnóstica, se ha de crear un ambiente adecuado. Es conveniente que en ocasiones anteriores hayamos trabajado con quien vamos a evaluar, planteando la sesión (o sesiones) de evaluación como una más, dentro del ritmo de trabajo o programación que llevamos a cabo normalmente. En el

documento para la Exploración Diagnóstica se parte de una prueba de lectura, ya que nos dará motivo para presentarle otras partes de la evaluación, como el resumen, que a la vez nos sirve como prueba para evaluar el lenguaje espontáneo. Se plantea una prueba de lectura, dado que los sujetos susceptibles de ser evaluados han de estar ya en Educación Primaria o haberla superado, pues en edades y etapas anteriores (Educación Infantil), se diagnosticaría disfemia evolutiva, trastorno que es presumible que desaparezca a medida que madure el lenguaje del niño/a en cuestión. El texto a leer, es conveniente que sea un texto adaptado a la edad y nivel lector de quien va a ser evaluado, pudiendo tratarse de una lectura familiar para el/la niño/a. Aún así la prueba aporta un texto genérico, siguiendo el objetivo de esta aportación. Se plantean varios tipos de lectura, así como de expresiones dirigidas y repeticiones, con el fin de comprobar la gravedad o no del trastorno, ya que no es igual de grave presentar problemas para pronunciar una palabra aislada, que integrada en un texto o en la secuencia hablada. Por la misma razón, se plantean diferentes subpruebas, tanto de lectura como de lenguaje espontáneo, lenguaje dirigido, lenguaje convencional o lenguaje repetido. Sobre las palabras, frases, textos, y demás elementos presentados a lo largo de la prueba, se toman los que el evaluador considere más oportunos, ya que los que se ofrecen son meramente orientativos. Sí es conveniente incidir en aquellos fonemas, sílabas o palabras que nos parece que son en donde presenta mayores problemas el/la alumno/a.

- **Pautas para el registro de datos:** como ya se ha indicado anteriormente, es conveniente partir de una grabación de la exploración diagnóstica, para que la cumplimentación de la Hoja de Registro sea lo más acertada posible. El Registro está presentado en tablas de una o dos entradas, donde hay que marcar si una determinada conducta se da (SI / NO) y en el caso de la primera tabla, además, en qué situación (por eso la primera tabla debe ser de doble entrada). Es conveniente marcar tan sólo los ítems que sean relevantes, para que el registro sea clarificador y no confuso, aunque sólo lo sea en su aspecto. Se parte de las manifestaciones lingüísticas, ya que es el aspecto donde vamos a encontrar síntomas de disfemia propiamente dicho, y entre éstos, destacamos tres, las repeticiones (propias de la disfemia clónica), los bloqueos (propios de la disfemia tónica) y las adiciones o muletillas. La gravedad del síntoma depende de la cantidad de errores en los diferentes ámbitos (lectura, lenguaje espontáneo...) El resto de tablas es de una entrada, tanto el cuadro de las otras manifestaciones lingüísticas, como los de las manifestaciones conductuales y corporales – respiratorias. En éstas, aparte de los síntomas que se especifican, hay un espacio para añadir aspectos no incluidos o aportar las observaciones específicas que el/la alumno/a en concreto pueda presentar.
- **Pautas para el informe diagnóstico:** el informe no es más que la explicación de los datos recogidos en el registro tras la exploración. Las partes indispensables que ha de tener son:

- *Datos personales*: donde no puede faltar el nombre completo del alumno/a, su edad o nivel escolar y la fecha de exploración e informe, así como todos los datos que se consideren relevantes, como por ejemplo, el nombre del tutor/a, el nombre del centro escolar, el nivel de competencia curricular, el CI, otros diagnósticos (psicopedagógicos, médicos, fisioterapéuticos, psicosociales, etc.).
- *Historia del caso*: recopilación de los antecedentes del niño/a, cuándo aparecieron los síntomas, desde cuándo se trabaja con él/ella específicamente si es el caso, las medidas que se han ido tomando, etc.
- *Valoración diagnóstica*: resumen y comentario de los resultados de la prueba, destacando los síntomas que el/la alumno/a presenta en relación a la disfemia, en cada uno de los aspectos planteados.
- *Conclusión diagnóstica*: a la luz de los resultados de la prueba en cada uno de sus apartados y de los síntomas que en ellos se encuentran referidos a la patología que se está valorando, definir el tipo de disfemia o trastornos que presenta. Según el caso, y siempre que el evaluador no sea quien lleve a cabo el posterior tratamiento, cabe añadir unas orientaciones al terapeuta, a los educadores y a la familia.

Ejemplo de exploración diagnóstica

a) Lectura:

- Lectura de un texto: (se toma de un libro propio de la edad del alumno/a un texto del tamaño de una página, entre cien y trescientas palabras aproximadamente).
- Lectura de palabras: (se escogen cinco palabras por letra de entre las que se ha observado que presenta dificultad, en sus diferentes situaciones [inicial, media, final y trabadas]). En principio, partiremos de las que comúnmente presentan dificultad, a saber, los fonemas oclusivos sonoros /p/, /t/, /k/. Tales como:

POSICIÓN	/p/	/t/	/k/
INICIAL	· pelota	· tomate	· cuchara
MEDIA	· espejo	· lata	· cocacola
FINAL	· óptica	· mamut	· diccionario
TRABADAS/ SINFONES	· plátano	· trompeta	· cromo
	· precio	· tren	· clase

- Lectura de pseudopalabras:

· pafo	· tenjo	· cuga	· malperí	· ebdrójax
· selo	· bolde	· cerros	· ñetucha	· llaconza

- Lectura de sílabas:

· ba	· sic	· tec	· sol	· col	· fret
· cob	· pot	· cat	· mas	· flor	· dos

- Lectura de letras:

A	B	C	D	E	F	G	I	J	K
L	Li	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S
T	U	V	W	X	Y	Z	Ch	Rr	H

b) **Lenguaje espontáneo:** (resume y comenta el texto)

c) **Lenguaje dirigido:**

- Nombrar los objetos que se presentan
- Hacer cinco frases. Elegir cinco dibujos de los anteriores y hacer una frase con cada uno de ellos.
- Silabear cinco palabras. Pensar en cinco dibujos y decir marcando las sílabas (silabeando) cada uno de ellos.
- Silabeo repetitivo. Repetir tres veces cada sílaba de cinco palabras distintas (ej.- pa-pa-pa—to-to-to).
- Deletreo de cinco palabras. Elegir cinco dibujos diferentes y deletrear sus nombres.

d) **Lenguaje convencional:**

Descripción de una imagen con frases cortas.

- se describe una imagen entre los dos (profesor – alumno) una frase cada uno, y en 2º lugar, descripción de otra imagen por parte del niño/a solamente.

e) **Imitaciones - repeticiones:**

- Repetición de las siguientes palabras:

· Abeja	· Botón	· Izquierda	· Mago	· Pantalón	· Submarino
· Actor	· Ventana	· Chaqueta	· Gemelos	· Niño	· Amarillo
· Cerilla	· Casa	· Derecha	· Jamón	· Mascota	· Rosa
· Admirante	· Mosca	· Foto	· Llama	· Yate	· Tebeo
· Lavadora	· Cazadora	· Gallina	· Espía	· Sexto	· Sapo

- Repetición de las siguientes pseudopalabras:

· Beaso	· Abolo	· Ebje	· Demi	· Sedu	· Teljo
· Padle	· Gona	· Mugueto	· Penza	· Magto	· Carfo
· Repu	· Cespón	· Netso	· Llecha	· Amecto	· Licoso

- Repetición de las siguientes frases:

- El panadero trabaja por las noches.
- La Carnicería abre pronto por las tardes.
- El boticario sale de la farmacia para irse a la bodega.
- Mucha gente compra abrigos en las rebajas.
- Mi primo Alberto estudia una carrera universitaria.

- Repetición de las siguientes sílabas:

- pe · to · que · bu · da · go · pla · ep · pro · cre · oc · cla
- tri · et · bru · ab · ble · dra · id · gla · ig · gro · ma · am

- Repetición de los siguientes fonemas (se puede hacer de forma aislada o junto al fonema /a/ en el caso de las consonantes):

/a/ /b/ /z/ /ch/ /d/ /e/ /f/ /g/ /j/ /i/ /k/ /l/ /ll/ /m/ /n/ /ñ/ /o/ /p/ /r/ /rr/ /s/ /t/ /u/

- Onomatopeyas. ¿Qué sonido hacen los siguientes animales y cosas?

Perro, gato, pájaro, pato, tambor, bisagras, caballo, rana, moto, etc.

6. CONCLUSIÓN: LA PREVENCIÓN COMO ALTERNATIVA A LA ETIOLOGÍA DE TIPO PSICOLÓGICO

Como bien hemos apuntado, cada niño/a tiene un ritmo de aprendizaje distinto, por esa razón no podemos intentar homogeneizar a todo un grupo de alumnos y alumnas que tienen distintas habilidades. Deberíamos de tener en cuenta la desigualdad de los niños y las niñas ante la escuela y el aprendizaje. Las niñas y los niños de un mismo grupo de clase, no tienen el mismo desarrollo mental, tanto en su aspecto global, la inteligencia general, como en diversas aptitudes que van desde la psicomotricidad y la dominancia lateral hasta la estructuración de las percepciones en el espacio y en el tiempo, pasando por el lenguaje oral, punto de apoyo esencial para el aprendizaje del lenguaje escrito. Junto con lo anterior deberíamos de tener en cuenta las diferencias en la personalidad: madurez, equilibrio emocional, desarrollo afectivo, modalidad relacional,... Encontramos personas tímidas, hiperactivas, líderes,... y todas estas características están influyendo directa o indirectamente en la forma de aprender.

En la mayoría de las ocasiones, con un afán excesivamente maquiavelista, el profesorado de Lengua y Literatura en especial confiere demasiada importancia a la asimilación de las rígidas estructuras por parte de su alumnado, y ello crea un

desequilibrio en las habilidades del mismo. Es algo obvio el que no todo el alumnado posee el mismo ritmo de aprendizaje, por tanto, igualmente es de perogrullo señalar que forzar a las personas por encima de sus posibilidades, sin duda origina situaciones de conflicto, en el caso que nos ocupa traducidos en la disfemia. Si se continúa con el tipo de enseñanza tradicional que impera hasta el momento, estamos provocando una selección forzada en la que sólo el alumnado más adaptado a su entorno va a tener la opción de desarrollar sus capacidades y competencias. ¿Por qué no hacer un uso creativo, poético y lúdico de la lengua que no desemboque en diferencias individuales?. El modelo de aprendizaje heurístico ayuda a que el alumnado siga unos procesos adecuados a sus características individuales, trabajando de un modo consensuado con el alumnado, el profesorado podrá averiguar las preferencias del mismo y así poder preparar las actividades motivadoras y adaptadas a esa necesidad. Con ello no se pretende suprimir contenidos o restar instrumentalización al lenguaje, al contrario se trata de ayudar al alumnado a que tenga unos procesos de adquisición más profundos y asentados, se pretende que el alumnado vivencie el lenguaje, que lo asimile como un contenido más, que comprenda que gran parte de su devenir en la vida va a depender del uso que haga de ese lenguaje. Se busca que la clase de Lengua y Literatura sea el lugar donde se desarrollen actividades, acciones, se hagan cosas con las palabras (Lomas, 1999), donde sea posible diseñar el trabajo a realizar en función de los conocimientos de las personas, buscando motivos de interés para que dicho alumnado se sienta significativo, e intentando hallar la construcción de la enseñanza teniendo en cuenta el contexto social y las teorías cognoscitivas de evolución psicológicas de los y las estudiantes. Considerando la lengua como un medio y no como un fin, conseguiremos una asimilación inconsciente de lo que el alumnado trabaja.

El *quid* de la cuestión se halla en la prevención, conocido es por todos y por todas que existen múltiples métodos de intervención educativa pero, ¿y si en vez de intervenir pudiéramos evitar tales actuaciones o reducirlas a la mínima expresión, consiguiendo de ese modo que el alumnado adquiriese una correcta competencia lingüística?

A modo de conclusión, es posible indicar que en la búsqueda de estrategias didácticas para abordar el tratamiento de la disfemia, creemos que es mejor prevenir que intervenir, y si optamos por una enseñanza de la lengua basada más en la manipulación y la recreación por parte del alumnado, sin que éste se convierta en un receptor pasivo de ingentes cantidades de información, podremos evitar muchos de los casos de disfemia -y de otras patologías del lenguaje- que se dan en nuestras aulas. Es evidente que por trastornos neurológicos van a seguir existiendo los problemas con la disfemia, pero si hemos reducido los producidos por el entorno, el tratamiento de los primeros por parte de los profesionales de la materia -logopedia, psicopedagogía,...- podrá ser más exhaustivo y por tanto efectivo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2000): *Funcionamiento de las escuelas inclusivas*, Madrid, Narcea.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, Madrid, Anaya.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ VALERO, A., ENCABO, E. y MORENO, C. (2002): «Didáctica de la Lengua y la Literatura: la utopía necesaria para el bienestar personal ». *Revista Contextos educativos*, 5, 31-40.
- LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO, E. (2008): *Lenguaje, Cultura y Discriminación: la equidad comunicativa entre géneros*. Barcelona: Octaedro.
- MANAUT, E. (2005): «Tartamudez del desarrollo y tratamudez adquirida: semejanzas y diferencias ». *Revista de neurología*, 40 (10), 587-594.
- MENDOZA, A. (COORD.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Prentice-Hall.
- MENDOZA, A. (COORD.) (2004): *La educación lecto-literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Aljibe.
- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA, A., (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- MENDOZA, A., LÓPEZ VALERO, A., y MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la Educación Primaria y Secundaria*, Madrid, Akal.
- RODRÍGUEZ, A. (2002): «Metodología de la investigación en tartamudez ». *Revista de Logopedia, foniatría y audiología*, 22 (4), 203-218.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea.
- VLACHOU, A. D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*, Madrid, La Muralla.