CÓMICS PARA HABLAR-2

MARC MONFORT ● ADORACIÓN JUÁREZ SÁNCHEZ

editorialcepe.es

PRESENTACIÓN

En la pedagogía del lenguaje oral, en niños y niñas deficientes auditivos o con graves trastornos de la integración del lenguaje, es preciso una estimulación insistente y controlada para que ciertos aspectos del lenguaje sean percibidos claramente, aprendidos e integrados al lenguaje espontáneo.

Para ello se suelen realizar ejercicios formales de lenguaje oral, donde se intenta proporcionar a los niños/as una serie de modelos ejemplos, usando con frecuencia, cuando es posible, el apoyo del lenguaje escrito.

Sin embargo, el peligro frecuente de estos ejercicios formales es que caigan en la artificialidad de los ejemplos, la arbitrariedad de las situaciones y la monotonía del método, lo que suele frenar el uso natural en situación vivida de lo que el/la niño/a aprende a decir en clase.

Siendo para estos casos necesaria y complementaria a la estimulación funcional (a veces llamada «natural», se refiere al uso del lenguaje en situaciones comunicativas reales), la estimulación formal debe intentar evitar estos defectos: allí reside el «arte» del logopeda o del profesor especializado que debe saber cómo mantener siempre una estrecha relación entre lo que se aprende y lo que se vive, entre el ejercicio de lenguaje y la conversación, entre la clase y el entorno (familiar y escolar) que rodea a su alumno/a.

Dentro de los contenidos lingüísticos de la pedagogía del lenguaje, una de las dificultades principales residen en aquellas estructuras sintácticas «de superficie», características de cada idioma, que no se pueden aprender «lógicamente» y que los niños corrientes adquieren a través de la imitación del lenguaje adulto.

El deficiente auditivo no puede contar mucho con la imitación más o menos pasiva y suele construir su lenguaje en función de procesos lógicos que no se corresponden con las reglas del idioma. El niño o la niña disfásico tiene una especial dificultad en integrar esos elementos y uno de los principales síntomas de su trastorno es justamente un grado más o menos importante de agramatismo.

El matenal que se presenta aquí, bajo el nombre genérico de «Cómics para hablar», es la recopilación de un material de clase habitualmente esbozado con rapidez en la pizarra o en un cuaderno y cuyo objetivo es la estimulación y/o el aprendizaje de estructuras sintácticas básicas.

La situación de lenguaje privilegiada en estos dibujos es fundamentalmente la del diálogo, pero a veces se juega con el contraste entre el enunciado dialogado y el enunciado descriptivo.

En reeducación logopédica, el diálogo se trabaja provocándolo a través de una serie de situaciones que estimulen las distintas

editorialcepe.es

formas en las que puede desarrollarse (llamada, demanda, petición de información, entrega de información, explicación, narración, descripción, comentario y debate).

Las estructuras básicas (que no son sólo lingüísticas) necesarias a cada situación se aprenderán a través de vivencias reales o dramatizadas, es por allí donde debe empezarse.

Pero, como lo hemos señalado antes, las niñas y niños deficientes auditivos y muchos disfásicos necesitan después de un entrenamiento específico para traducir esas estructuras en modelos correctos y completos del idioma que están aprendiendo.

El cómic constituye una forma bastante directa de representar una situación viva de diálogo o de enunciación; el estilo gráfico que se ha elegido para estos cuadernos, diferente del que se ha usado para otros materiales, como el loto fonético, es un estilo que los niños y niñas conocen bien y, por su carácter dinámico y expresivo, suele favorecer la producción espontánea de enunciados que podemos luego ampliar o corregir en función del nivel de aprendizaje en que se situa el niño y de los objetivos que tiene previstos el logopeda.

El carácter más o menos divertido que se ha orientado dar a la mayoría de las viñetas pretende introducir un elemento de ruptura, de sorpresa y de motivación lúdica que puede facilitar la fijación de los modelos y aliviar el esfuerzo de aprendizaje.

Si seguimos la idea básica de que la comunicación oral en situaciones reales es base fundamental del aprendizaje de las formas verbales y, por tanto, de la sintaxis, se entiende que ese tipo de material deba utilizarse mayormente a posteriori; es decir, después de la experiencia oral en situaciones, y con el propósito de visualizar y fijar las correcciones o ampliaciones que se han realizado entonces.

Es posible que, en ciertos casos, debido al carácter coloquial de la mayor parte de los modelos, se puedan utilizar como principio de introducción de algunos elementos sintácticos, pero, en general, como los demás ejercicios formales, su lugar se sitúa entre una primera aprensión de la realidad comunicativa y una posterior automatización de modelos cada vez más complejos y completos.

Tenemos especial interés en dejar bien claro que estos cuadernos no constituyen un método, sino sólo un material.

Está agrupado por conjuntos de elementos lingüísticos, no por jerarquía de dificultades y su elaboración ha sido bastante empírica (se trata básicamente de matenal de clase producido en general a partir de las necesidades y sugerencias de nuestros alumnos y alumnas).

editorialcepe.es

Por lo tanto, el profesional debe interpretar los ejercicios y viñetas como un conjunto de situaciones posibles que él debe ordenar, reestructurar y adaptar en función de su propio método y la casuistica específica que está trabajando.

Asimismo, los métodos verbales presentados, sólo tienen un valor puramente indicativo, en la mayoría de los dibujos, pueden aplicarse varios enunciados que van a variar en función de la capacidad de lenguaje del niño o niña, pero también de su interpretación personal de la situación planteada en la viñeta.

Sería, pues, totalmente absurdo utilizar este material con un enfoque puramente memorístico; nuestra ilusión es que cada niño o niña, frente al material, sea capaz de producir enunciados originales y, sobre todo, que cada profesional se anime a seguir nuestro ejemplo y a inventar nuevas situaciones y dibujos.

Para esto último, una gran habilidad gráfica no es indispensable aunque, evidentemente, sea útil; lo más importante es la observación del lenguaje normal y de las necesidades expresivas de cada alumno, el saber «jugar» con el lenguaje y el sentido de la ruptura humorística.

Después la realización de los dibujos puede hacerse de forma muy esquemática o, si se puede, inspirándose de buenos dibujantes de cómics humorísticos (rindamos personalmente homenaje al belga Franquin y al español Ibáñez) o, incluso, utilizando directamente sus viñetas recortadas, quitando el contenido de los «bocadillos» (globos donde se inscriben los diálogos).

De entrada, ese matenal nos sugiere estos distintos niveles de utilización:

- Se utilizan, tal cual, dibujos y modelos asociándolos cada vez que los necesitamos para fijar y entrenar unas palabras o estructuras que hemos trabajado en situaciones de lenguaje real. Lo haremos primero en una fase de comprensión (elegir entre varios enunciados el que se aplica a una viñeta) y después de expresión (rellenar el contenido del bocadillo).
- Una variante de lo anterior consiste en recortar las palabras de los modelos para que los niños vayan reconstruyendo a modo de puzzle.
- Se utilizan las viñetas, sobre todo en sesión individual, como guión de un diálogo donde el logopeda asume un papel y el alumno otro, y viceversa se prescinde entonces de los modelos escritos.
- Se entregan las viñetas para que los niños y niñas realicen el conjunto de los diálogos o enunciados; eso permite controlar su nivel

editorialcepe.es

de estructuración sintáctica e introducir las correcciones necesarias y oportunas en función del nivel de lenguaje de cada caso.

- Si pueden hacerlo, pedimos a los niños o niñas que, para cada viñeta, formulen varios enunciados diferentes.

Existe otra utilización del matenal de cómics, totalmente distinta a la que hemos descrito hasta ahora y que iba desinada a la estimulación del lenguaje oral.

Con frecuencia, utilizamos estos dibujos en reeducación de niños normalmente escolarizados, pero con dificultades de escritura.

El carácter natural de los enunciados y su faceta cómica nos permite trabajar las distintas dificultades ortográficas o expresivas del niño o niña, superando así de vez en cuando el lado fastidioso de los ejercicios habituales de copia, dictado... Para ello, hay que seleccionar entre las viñetas aquéllas cuyo texto nos viene bien e introducirlas en nuestra programación metodológica; su colocación más habitual se sitúa al final de la reeducación, en la fase de automatización.

En estos casos, lo único que se utiliza son las viñetas:

- Se entregan los dibujos seleccionados en función de los aspectos ortográficos o expresivos que queremos estimular; el niño o niña rellena los bocadillos o escribe los enunciados correspondientes. Sobre esto podemos corregir los errores siguiendo las técnicas de nuestro propio método y repetir los ejercicios para la automatización.

Seguramente, se encontrarán otras formas de sacar provecho a estos cuadernos. Es lo que debe ser, Sólo son un material, una materia prima de la que hay que sacar partido.

editorialpeque.es

CÓMICS PARA HABLAR 2

PREPOSICIONES

En el «agramatismo» característico de la expresión verbal del deficiente auditivo o del niño o niña disfásico, la omisión de la relación preposicional ocupa un lugar destacado.

En realidad, si la preposición tiene un papel semánticamente diferencial en el análisis de diversos enunciados aislados, en situación real, sin embargo, su omisión no plantea casi nunca problemas de comprensión del mensaje para un interlocutor implicado en dicha situación. Con ayuda del contexto, gestos de designación y una buena estrategia de comprensión pragmática, enunciados como «coche papá» (el coche de papá), «mamá se va casa» (mamá se va a casa), «pega palo» (pega con el palo)… son perfectamente comprensibles.

Así, por un lado, el niño o niña no se fija demasiado en ellas cuando analiza el lenguaje de los demás y no funciona normalmente el proceso de reconocimiento e imitación global y, por otro lado, la no utilización de las preposiciones en conversaciones libres no se ve suficientemente contrarrestada, ya que la mayor parte de estos enunciados incorrectos «llegan» al interlocutor.

Resulta, pues, necesario un entrenamiento directo de estos elementos, haciendo descubrir al niño o niña, gracias a la oposición de enunciados, el matiz semántico que añaden a la frase.

Un primer análisis de las preposiciones hace resaltar su relación frecuente con conceptos espaciales (a, de, sobre, hacia, encima, de...) o temporales (antes de, hasta, desde…). Por eso se suelen introducir con mayor facilidad a través de la verbalización de ejercicios psicomotores activos donde los niños y niñas puedan «vivir» más concretamente el significado de los términos que, además, en esas situaciones, representan el núcleo significante (pon la pelota en la mesa, debajo de la mesa… coge el papel antes del lápiz, pasa detrás de la silla…).

Pero a un segundo nivel. estos términos se alejan de esa relación concreta, diferenciándose progresivamente (así, un primer significado de proximidad espacial se diferencia luego en conceptos como la pertenencia, el acompañamiento…).

Aquí interviene entonces un entrenamiento fundamentalmente verbal de modelos típicos del idioma que, aunque utilice también ejercicios formales como este cuaderno, no debe perder de vista su utilización funcional en el diálogo.

Aquí encontrarán una serie de dibujos y ejercicios basados en enunciados de diálogo que contengan preposiciones o locuciones prepositivas.

Se ha hecho una selección de los términos más usuales y, dentro de ese grupo, se insiste sobre todo en las preposiciones: con, a, de, en, por, para, que Intervienen con mayor frecuencia en el lenguaje cotidiano.

El orden de presentación refleja más o menos el orden de adquisición por parte de niños y niñas deficientes auditivos en nuestra experiencia, pero es solamente indicativo.

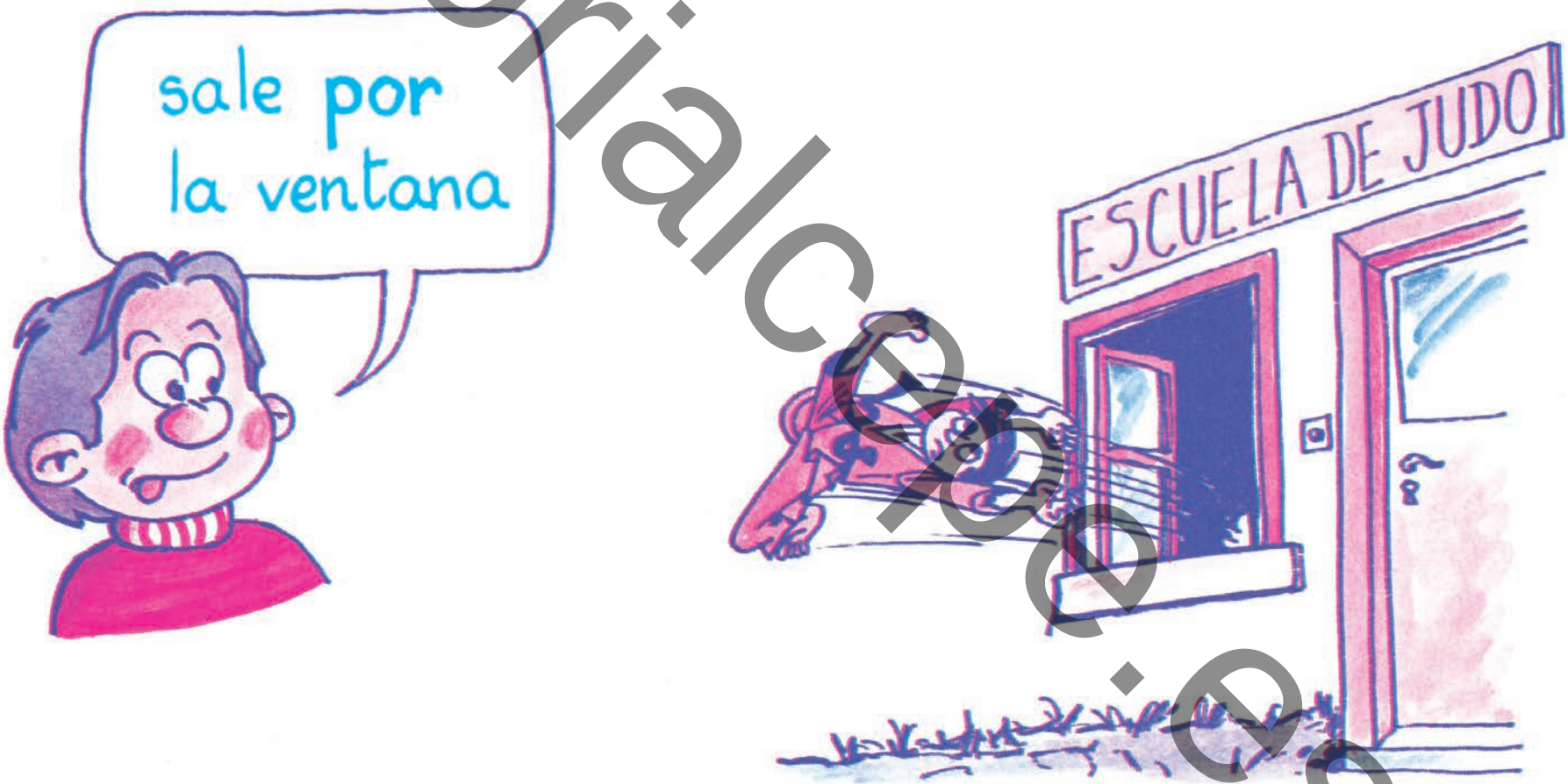
Para cada preposición, aparecen primero casos de utilización muy sencillos y en segundo lugar casos más complejos; esto quiere decir que es muy probable que el profesor utilice sólo los primeros ejemplos de una preposición, pase a la siguiente y no vuelva a los otros ejemplos de la primera hasta varias semanas después.

editorialcepe.es

con

editorialcepe.es

por



editorialcepe.es

editorialcepe.es

editorialcepes.es

7 • colección
REEDUCACIÓN LOGOPÉDICA

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL
General Pardiñas, 95 · 28006 Madrid (España)
Tels.: 91 562 65 24 · 91 564 03 54 · 644 44 95 06
clientes@editorialcepe.es · editorialcepe.es

ISBN: 978-84-86235-32-1

editorialcepe.es