

DIFICULTATS DEL LLENGUATGE I INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA. Els reptes del treball col·laboratiu entre professionals*

Víctor M. Acosta Rodríguez

Universidad de la Laguna (Santa Cruz de Tenerife. Las Canarias)

RESUM

"Dificultats del llenguatge i intervenció psicopedagògica. Els reptes del treball col·laboratiu entre professionals "

El present article té per objectiu analitzar els reptes plantejats des d'un model de treball inclusiu per abordar les dificultats del llenguatge en contextos educatius. Es revisa breument l'organització de l'escola tradicional i la seva resposta a les necessitats educatives especials, per donar a continuació pautes clares d'acció sustentades en tres pilars bàsics: la col·laboració educativa com a model organitzatiu i de relació professional, l'avaluació educativa de tall naturalista, qualitativa i dinàmica, i la intervenció en contextos naturals i enclavada en el currículum.

ABSTRACT

"Language impairment and psychopedagogical intervention. Challenges in collaborative work among professionals "

This paper aims to analyse the challenges of inclusive school to deal with language impairment in educational settings. Organisation in traditional school is reviewed, as well as its answer to special education needs. Clear guidelines of action based on three main pillars are also proposed, that is to say: collaborative education as an organizational model, naturalistic, qualitative and dynamic assessment and curriculum based intervention.

INTRODUCCIÓ

Malgrat la seva aparent senzillesa, l'adquisició del llenguatge pels éssers humans és una activitat àrdua que es recolza en dos grans suports. En primer lloc cal disposar d'unes estructures innates (Dispositiu d'Adquisició Lingüística, Chomsky), en segon lloc, s'exigeix d'una organització òptima dels diferents escenaris socials (llar i escola), com a marcs facilitadors dels processos d'interacció dels adults amb els infants i d'aquests amb els seus iguals (Sistema de Suport a l'Adquisició del Llenguatge, Bruner, 1984). No obstant, resulta molt habitual, la negligència d'aquesta última circumstància, el que ajudaria a explicar l'existència d'una enorme heterogeneïtat en el ritme del desenvolupament lingüístic en els infants i la gran prevalença en les escoles de problemes lingüístics. Aquesta realitat té unes conseqüències devastadores per a la construcció de la subjectivitat dels escolars, ja que no s'ha d'oblidar que les dificultats del llenguatge generen a més dels problemes comunicatius, una infinitat de restriccions que afecten l'aprenentatge, a l'autoestima i al desenvolupament social, és a dir, al desenvolupament integral de les persones.

Els professionals de l'educació (psicopedagogs, professors i logopedes) haurien de prestar una atenció prioritària a cadascuna d'aquestes variables contextuais. No

obstant això, és particularment important la transició que es produeix de la llar a l'escola, moment crític en què apareixen tot un seguit d'incidències que afecten l'aprenentatge, i al desenvolupament emocional i social de l'alumnat. D'entre elles, i en relació amb el llenguatge, caldria assenyalar-ne dues. La primera, el canvi substancial que suposa l'ús d'un llenguatge utilitzat com a eina social a un altre de naturalesa més abstracta i descontextualitzada, això és, el llenguatge acadèmic. La segona, les enormes dificultats de comprensió que experimenten un gran nombre d'alumnes i que es concreten en els següents problemes: (a) les habilitats d'escolta i control de l'atenció, (b) la recerca del significat precís de les paraules i de la comprensió de les relacions entre paraules que pot afectar la comprensió d'oracions gramaticalment complexes, i (c) trobar la paraula adequada. Tot això fomenta la presència a les aules d'alumnes invisibles sense aparents problemes greus de llenguatge però amb una gran passivitat per a la comunicació (Acosta i Moreno, 2003; Acosta, 2004).

La reflexió anterior ens descriu una situació freqüent de diversitat lingüística a les aules, que no es tradueix després en unes pràctiques professionals pertinents. Molt al contrari, el més habitual és dirigir l'atenció sobre aquells subjectes amb dèficit més greus i, sobretot, cap als problemes en la producció de la parla, tant de naturalesa articulatòria com fonològica (Acosta, León i Ramos, 1998; Acosta i Ramos, 1998; Acosta, 2000). Aquesta posició entroncaria clarament amb els plantejaments que han defensat des de l'escola tradicional, on els models de tall positivista i clínic han estat clarament dominants.

Així, el repte d'una proposta més inclusiva estaria en entendre la comunicació com un *procés social*, fet que obligaria a una anàlisi més exhaustiva de la motivació, el coneixement de la situació, l'atenció, l'estatus emocional, o els registres que cal que utilitzin *totes les criatures* a les aules. Al costat d'això, també caldria preguntar-se si el llenguatge del professorat en les seves explicacions unit al llenguatge dels continguts curriculars és comprès per tot l'alumnat.

Els alumnes que arriben a l'escola amb alguna dificultat del llenguatge trobaran molts problemes per poder ajustar-se convenientment a la vida dels centres. Entre altres raons, el llenguatge parlat és el recurs didàctic més utilitzat en els processos d'ensenyament-aprenentatge, però a més el seu ús a l'aula és cada vegada més abstracte i descontextualitzat, especialment a mesura que avança l'escolaritat. Aquesta situació produeix un doble efecte sobre els nens: a) les dificultats per a la comunicació social en situacions informals, b) els problemes per a la comprensió i expressió d'un llenguatge acadèmic que necessita tenir un coneixement més precís de la gramàtica i del significat de les paraules al mateix temps que són utilitzades.

Així, el llenguatge se'ns presenta com una eina fonamental per al desenvolupament escolar i per tant, emocional i social dels subjectes que assisteixen als centres educatius. Els nens amb dificultats del llenguatge tindran, per tant, un desavantatge molt clar en termes de poder seguir el currículum escolar si no se'ls dóna suport adequat. Per això, és imprescindible tenir una visió educativa dels problemes lingüístics que es tradueix en dur a terme un suport i una adaptació adequats en situacions naturals. El fonament de la planificació i desenvolupament d'una proposta educativa està vinculada a una tasca estreta entre professors, logopedes i psicopedagogs, que han de procurar treballar en un model col·laboratiu. Com s'ha formulat en treballs anteriors les bases de la proposta s'haurien de buscar

en els plantejaments que es defensen des de les escoles inclusives (Acosta i Moreno, 2003a; Acosta i Moreno, 2003b; Acosta, 2004).

ESCOLA INCLUSIVA I COL·LABORACIÓ EDUCATIVA

Lògicament cal cert grau de coherència entre la forma d'entendre com s'adquireix la comunicació i el llenguatge en els éssers humans i l'esquema sobre com organitzar el seu ensenyament en el context de les interaccions que es donen en les activitats i rutines diàries, tant de l'escola com de la llar. Els models explicatius propers a les tesis sociointeraccionistes hauran d'escenificar-se en situacions educatives el més naturals i interactives possibles, fet que ens condueix cap a les escoles inclusives. Aquestes es caracteritzen perquè en elles *tots* els alumnes tenen les oportunitats d'aprenentatge necessàries i els suports educatius per a les seves necessitats individuals, al mateix temps que promocionen les interaccions a l'aula, la creació de grups socials i les estructures d'aprenentatge cooperatives (García Pastor, 1993; Stamback i Stamback, 1999; Graella, 2000; Ainscow, 2001). Justament l'oposat als plantejaments que han defensat des de les escoles tradicionals en què s'han mantingut ambients homogenis i treball fora de l'aula, i en les que els serveis de suport només incideixen sobre aquells alumnes classificats sota l'etiqueta de necessitats educatives especials.

Per tant, un model de treball inclusiu suposa un canvi essencial en la manera d'entendre i d'organitzar les escoles, els seus currículums i suports, i la forma de concebre les relacions entre els professionals. Traslladant aquests principis a les pràctiques educatives davant les dificultats del llenguatge, el desafiament es situaria en el desenvolupament dels següents preceptes:

- a) Dur a terme una avaluació naturalista, qualitativa i dinàmica que substitueixi els procediments exclusivament quantitativs i estandarditzats;
- b) Focalitzar la intervenció en les interaccions professorat - alumne i en les adaptacions del currículum que substitueixi aquelles altres actuacions sota la iniciativa exclusiva de l'adult i de caràcter segregador.
- c) Passar de les situacions individuals a les col·lectives en les que es recorri a estratègies com les següents: una organització exhaustiva dels contextos d'ensenyament-aprenentatge, tècniques de modelatge interactiu, bastida, ús de sistemes de facilitació indirectes i directes, la incorporació d'objectius d'intervenció en el llenguatge en rutines i *scripts*, l'ensenyament incidental del llenguatge, entre molts recursos de tall naturalista.
- d) Canviar l'aula de logopèdia amb agrupaments homogenis a l'aula regular i a altres ambients de l'escola i de la comunitat.
- e) La col·laboració educativa com a marc de les relacions professionals i, per tant, de l'assumpció de responsabilitats com a alternativa a l'autonomia de cadascú a l'hora de prendre decisions.

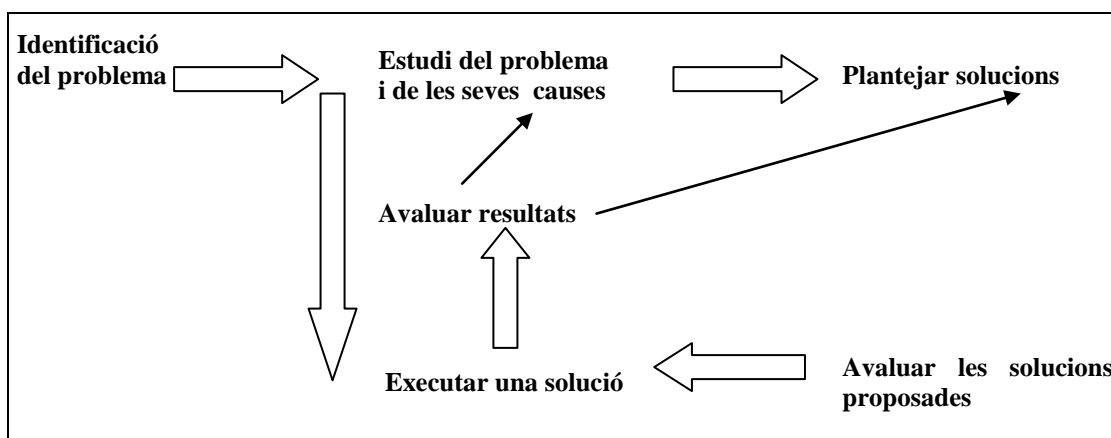
Aquestes dimensions es poden abordar a partir de l'anàlisi de tres processos bàsics: la col·laboració educativa, l'avaluació i la intervenció.

LA COL·LABORACIÓ EDUCATIVA ENTRE PROFESSIONALS

Una de les claus organitzatives de l'escola tradicional ha estat l'excessiva fragmentació i especialització del treball entre els diferents professionals. Els

plantejaments de les escoles inclusives s'orienten, en canvi, cap a models d'organització *ad hoc* -les escoles com a institucions que aprenen-, en què es fomentin les pràctiques col·laboratives i el desenvolupament professional -el currículum com a *praxi*. Per tant, s'intenta que la inclusió tingui conseqüències positives tant pel professorat com pels especialistes (psicopedagogs, logopedes, etc.).

La *col·laboració en equip* és definida per la interacció entre professionals, en què aquests han d'assumir nous papers, i per tant l'aprenentatge de noves habilitats interpersonals i professionals. Efectivament, tots els membres de l'equip parlen, discuteixen i busquen solucions als problemes. La informació circula ara en moltes direccions, des d'un membre als altres, alhora que la direcció i els papers van canviant en funció de les necessitats de cada situació (a diferència del que passa en l'assessorament expert). De la mateixa manera, els membres d'un equip interactiu són els amos de les seves intencions i resolucions com a resultat dels seus esforços col·laboratius, utilitzant la solució de problemes com l'eina bàsica del seu treball (vegeu la figura 1, Acosta, 2004). Els psicopedagogs, logopedes i professors en escoles inclusives també funcionen de manera diferent, ja que ofereixen suport directe i ensenyament en equip (team-teaching), participant igualment en la presa de decisions de l'equip així com en la planificació, la coordinació, i l'avaluació de la intervenció en el llenguatge (Acosta, 2004).



(Figura 1. Passos que s'han de seguir per a la resolució de problemes, segons Acosta (2004: 152))

De la mateixa manera, la *col·laboració* suposa un pas des de la individualitat cap a la col·legialitat, facilitant als professionals la posada en pràctica d'un veritable procés de resolució de problemes i de conflictes de manera constructiva. Aquesta interdependència i reciprocitat professional estimula un ambient d'aprenentatge ric per a tots els alumnes.

Finalment, el canvi cap a la *col·laboració* s'ha de plantejar com un procés progressiu i complex, especialment si no es vol que aquesta forma d'innovació educativa ensopregui amb els *habitus* i les pràctiques fortament arrelades en els centres escolars. En efecte, es tractaria d'anar pujant esglaonadament a través de les diferents etapes i nivells de *col·laboració* (per a una revisió veure Acosta i Moreno, 1999; Acosta, 2004).

L'AVALUACIÓ DEL LLENGUATGE DES D'UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

El panorama de l'avaluació de les dificultats de la comunicació i del llenguatge ha estat dominat per tres grans perspectives: la mèdica, la lingüística i la psicolingüística. No obstant això, es fa necessari anar construint els pilars que cimentin un enfocament més educatiu, caracteritzat per la seva naturalesa més comprensiva, etnogràfica, dinàmica i qualitativa. Per això són imprescindibles les contribucions fetes pels logopedes, els professors i els psicopedagogs, cadascun recaptant i oferint informació des de diferents perspectives i models teòrics. Aquesta configuració multidisciplinària dona com a resultat una rica descripció qualitativa la qual pot proporcionar molta informació sobre la planificació de l'ensenyament i la intervenció logopèdica per a l'alumne amb dificultats de la parla i / o llenguatge.

En efecte, els educadors han d'optar per una modalitat d'avaluació que tingui en compte els factors emocionals, personals i socials que són crucials per a un funcionament efectiu de l'ésser humà, la qual, d'altra banda, aporta molta informació per a la intervenció i els processos d'ensenyament. Els professorat, psicopedagogs i logopedes necessiten conèixer a més a més del nivell d'execució actual, els processos d'aprenentatge naturals, les deficiències funcionals específiques que dificulten l'aprenentatge, i les estratègies mediacionals que el faciliten. Els procediments d'avaluació interactius posen l'accent en l'anàlisi del potencial d'aprenentatge i també ofereixen hipòtesis de treball i orientacions de la direcció que cal prendre per a molts professionals de la pràctica educativa. Aquests procediments serveixen com un model en miniatura per a la intervenció i ofereixen més recomanacions als educadors perquè ells suggereixen guies per a la pràctica i una proposta integrada dels processos d'avaluació i intervenció. Es tracta d'avaluar les competències del nen en llocs naturals, basada en el concepte de *Zona del Desenvolupament Pròxim (ZDP)* de Vigotski, que avalua el potencial d'aprenentatge de l'infant en col·laboració amb altres, més que l'ús d'instruments en situacions artificials (Acosta, 2004).

En resum, el desafiament en relació amb l'avaluació del llenguatge se situaria en una doble dimensió. En primer lloc, en com dur a terme l'observació (responsabilitat del professor) i en l'obtenció, transcripció, anàlisi i interpretació de mostres de llenguatge derivades del context de l'aula i en la llar, amb la participació de diferents persones, i en activitats de naturalesa social on la cooperació i la comunicació siguin requisits de la pròpia acció (responsabilitat del logopeda). I, en segon lloc, en com aprofitar les situacions d'ensenyament-aprenentatge que tenen lloc a l'aula per poder dur a terme una avaluació més dinàmica que permeti analitzar la distància entre la *Zona de Desenvolupament Actual (ZDA)* i la *Zona del Desenvolupament Pròxim (ZDP)*, oferint indicacions clares de com implementar els suports en una intervenció ajustada a les necessitats de cada subjecte (responsabilitat del psicopedagog). Aquestes dues dimensions són complementàries i es duran a terme a partir d'un treball col·laboratiu entre professors, logopedes i psicopedagogs (Acosta, 2004).

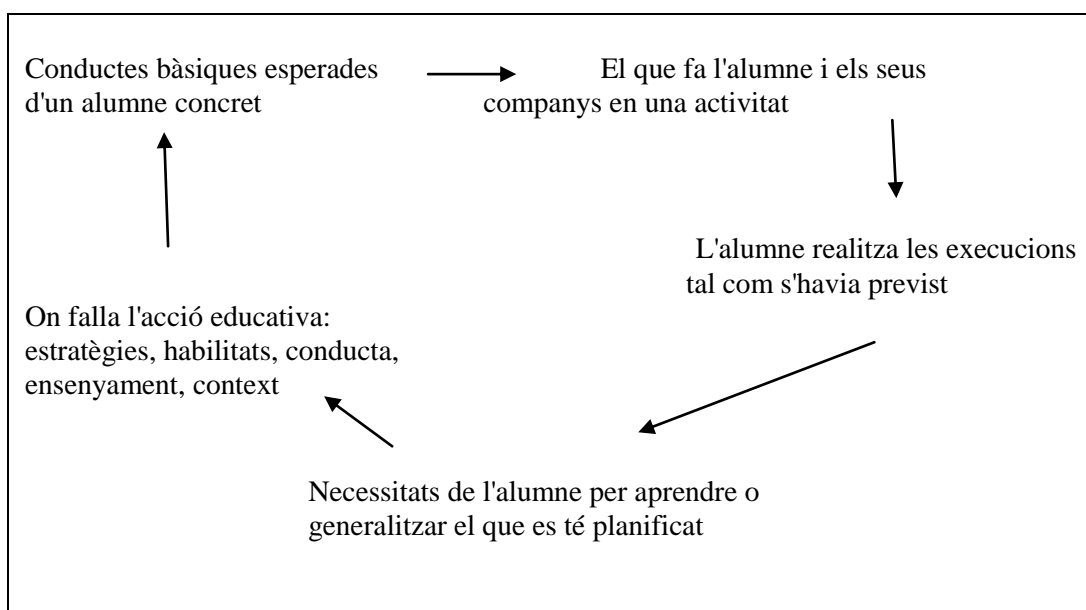
En tractar-se de professionals diversos amb punts de vista molt singulars sobre el que és el llenguatge, adquirits a través d'una formació variada, la discussió de les diferències els portarà a determinar les fortaleces i les debilitats del llenguatge de cada subjecte.

Les principals característiques d'aquesta perspectiva educativa queden recollides en la taula 1.

| |
|---|
| Analtzar les execucions de l'alumne i la seva relació amb les demandes i expectatives de les activitats en els contextos de la vida diària (<i>avaluació qualitativa</i>) |
| Ús de l'observació en les rutines i activitats diàries, consegüentment en llocs naturals (<i>avaluació naturalista</i>) |
| Ús de l'entrevista amb les persones que coneixen bé l'alumne. |
| L'avaluació és un treball en equip, en què s'han d'incorporar tant els diferents professionals com els pares i companys de l'alumne (<i>avaluació democràtica</i>) |
| L'avaluació ha d'estar connectada amb els processos d'ensenyament-aprenentatge, i ha de proporcionar dades clares per a l'elaboració d'objectius d'intervenció i la planificació de l'ensenyament en alumnes amb dificultats en la seva comunicació i llenguatge (<i>avaluació dinàmica</i>). |

(**Taula 1.** La perspectiva educativa en l'avaluació del llenguatge.)

Aquesta concepció de l'avaluació ens subministrarà informació sobre el llenguatge dels alumnes però també ho farà sobre determinats aspectes socials, educatius i funcionals, imprescindibles per generar pràctiques inclusives en els nostres centres escolars. La finalitat última d'aquesta modalitat avaluadora serà establir una anàlisi de la discrepància, de tal manera que es pugui donar resposta a una sèrie de preguntes bàsiques per a la planificació de l'acció educativa. A la figura 2 es representen algunes d'aquestes qüestions.



(**Figura 2.** Qüestions exploratòries per a l'anàlisi de la discrepància)

Aquesta forma d'actuar proveirà informació clau per determinar el tipus de suport, les adaptacions curriculars - que incorporen també aspectes organitzatius- i els mètodes d'ensenyament a implementar a les aules inclusives.

El treball col·laboratiu en l'avaluació del llenguatge a l'aula farà possible que els diferents professionals (psicopedagog, logopeda, professor) i els pares puguin tenir l'oportunitat d'aclarir la naturalesa dels problemes del llenguatge, analitzar les seves vinculacions amb l'aprenentatge, valorar la classe com un context d'aprenentatge per al nen amb dificultats del llenguatge així com veure les implicacions d'aquestes amb el currículum, i identificar les derivacions emocionals, socials i conductuals que ocasiona una dificultat lingüística.

L'avaluació dinàmica té, igual que l'ús de mostres de llenguatge obtingudes en situacions naturals, un valor descriptiu i no administratiu -no s'intenta una comparació del subjecte amb d'altres, o prendre decisions sobre si necessita una atenció especial. Permet, a més, als professors, logopedes i psicopedagogs treballar de forma col·laborativa en tasques d'avaluació, descobrint com les variables contextuals i de contingut impacten en les habilitats comunicatives i lingüístiques dels infants.

Fins ara els logopedes han dut a terme una avaluació basada en tests estandarditzats que ha tingut fonamentalment un propòsit administratiu. L'avaluació dinàmica és ben diferent de la tradicional, encara que ambdues podrien utilitzar dins d'un plantejament col·laboratiu de treball.

Al contrari del que passa amb la utilització de tests, en què se subratlla el dèficit dels alumnes -aproximació centrada en el dèficit més d'acord amb les escoles especials- l'avaluació dinàmica intenta identificar les potencialitats de l'aprenent, tal com va plantejar Feuerstein (1979), i identificar les estratègies que puguin facilitar la producció i comprensió del llenguatge del nen a l'aula.

Les dades obtingudes mitjançant aquesta modalitat d'avaluació permeten conèixer el llenguatge dels nens en relació amb les demandes comunicatives de l'aula, i, com a conseqüència, il·luminar quines són les necessitats dels subjectes amb dificultats del llenguatge. A més, l'avaluació dinàmica està estretament unida a la intervenció, ja que tot el repertori d'indicacions, ajudes, o suports utilitzats durant la implementació servirà per a la planificació col·laborativa de la intervenció logopèdica a l'aula. És a dir, quan s'hagi obtingut informació sobre les execucions del nen en situacions interactives amb i sense suports, llavors el professor, el psicopedagog i el logopeda poden intercanviar opinions sobre les informacions obtingudes. La triangulació de les dades permetrà atorgar un major grau de fiabilitat a les observacions realitzades i la seva discussió donarà lloc també a la generació d'objectius per a un pla d'acció en el llenguatge dins l'aula.

Com hem anat recordant insistentment, en tot aquest procés d'avaluació és vital la tasca complementària de tots els professionals. Els professors duent a terme registres d'observació a l'aula, els logopedes analitzant les dificultats del llenguatge mitjançant l'ús de procediments estandarditzats i no estandarditzats, i, finalment, els psicopedagogs realitzant les següents funcions:

- comprovar que es disposa d'informació adequada en relació amb els següents aspectes:
 - història mèdica i educativa,
 - reacció emocional del subjecte a les seves dificultats de llenguatge i com afecten les seves relacions socials,

- ambient d'aprenentatge del nen, incloent el tipus de suport que se li dispensa,
- la resposta del nen en l'ambient d'aprenentatge com a indicador del grau de progrés;
- observació del nen en diferents llocs: a la casa, a l'aula, al pati de l'esbarjo;

avaluació d'altres àrees com poden ser:

- les habilitats no verbals
- les habilitats psicomotores
- les habilitats en lectoescriptura
- el desenvolupament social i emocional

A més, el psicopedagog, dins d'un plantejament inclusiu ha de ser capaç d'assessorar i col·laborar amb el logopeda en qüestions essencials que es deriven d'aquesta manera de dur a terme l'avaluació. Entre elles citarem les següents:

- la preparació i l'adaptació d'un programa de llenguatge a contextos educatius,
- l'obtenció d'un equilibri entre el treball individual i el treball en grup dins d'un programa de llenguatge,
- l'assoliment d'un equilibri entre l'ensenyament estructurat del llenguatge (organització de l'ambient del nen i instrucció sistemàtica) i l'aprenentatge d'aquest en el context de l'aula i de la llar dins del programa de llenguatge considerat en el seu conjunt,
- les modificacions que s'han de fer pel que fa a la presentació de la informació al nen a l'aula,
- les estratègies per mitigar les dificultats associades amb el desenvolupament d'habilitats en lectoescriptura,
- el desenvolupament d'habilitats socials i d'habilitats per a la comunicació interpersonal,
- la disposició de mitjans alternatius de comunicació, com pot ser la llengua de signes, en els casos que sigui aconsellable.

Els nens amb dificultats del llenguatge presenten normalment un conjunt complex de necessitats i només des d'un treball de tot un equip de persones, des d'una visió multidisciplinària i col·laborativa, es podrà dur a terme una adequada identificació d'aquestes necessitats. És molt important determinar si el problema que té un nen per comunicar-se dins d'un grup és conseqüència d'una dificultat primària, és a dir, d'un trastorn específic de llenguatge, o les dificultats de llenguatge són secundàries a altres problemes. Per tot això, els psicopedagogs i els logopedes, i especialment, els professors i els pares que observen al nen en un ampli nombre de situacions, són agents importants que contribueixen a una avaluació multidisciplinària i de col·laboració.

LA INTERVENCIÓ EN EL LLENGUATGE

Tal com s'ha assenyalat al començament d'aquest article, una proposta de treball sobre les dificultats del llenguatge ha d'estar sustentada en una sèrie de principis bàsics que parteixen de la comprensió que el llenguatge és una qüestió essencial en la construcció dels éssers humans com a subjectes, i per tant la seva adquisició i desenvolupament en condicions òptimes és central perquè s'arribi a un adequat desenvolupament emocional, educatiu i social.

A més d'això, s'accepta una explicació de l'adquisició del llenguatge des de posicionaments sociointeraccionistes, segons els quals tant els adults com els nens tenen un paper actiu en la construcció del llenguatge, i en què els conceptes de col·laboració i bastimentada s'assumeixen com a eines conceptuals prioritàries que guien l'acció educativa. A més, es parteix d'una noció integral del llenguatge, el que comporta una correspondència entre l'activació del llenguatge oral, l'aprenentatge de la lectoescriptura i l'accés a la cultura (alfabetització). Conseqüentment, es tracta d'una proposta inclusiva, en la qual les dificultats del llenguatge s'aborden de manera holística des de l'acció.

Les dimensions que abastaria una intervenció en el llenguatge des d'un plantejament inclusiu queden representades a la taula 2.

| |
|--|
| El focus de la intervenció seria doble. Primer, millorar les condicions en què es produeix la interacció adult-nen i nen-nen. Segon, dur a terme les necessàries adaptacions curriculars |
| La intervenció té lloc en els sistemes socials habituals del subjecte. |
| El respecte per la diversitat cultural i lingüística. |
| El treball del llenguatge d'una manera integral, especialment vinculant amb el currículum i la lectoescriptura. |
| El foment d'unes relacions professionals entre professors, logopedes i psicopedagogs basades en la col·laboració educativa. |
| La intervenció es duu a terme en contextos naturals. |
| Els mètodes i procediments d'intervenció són de clara naturalesa interactiva. |
| L'avaluació de la intervenció es realitza mitjançant la combinació de procediments quantitius i qualitius. |

(**Taula 2.** Dimensions de la intervenció en el llenguatge des de la inclusió educativa.)

Es comentaran tot seguit aquestes dimensions de l'acció educativa davant les dificultats del llenguatge.

Focalitzar la intervenció en les interaccions i en el currículum

Els plantejaments tradicionals de naturalesa més clínica focalitzaven la intervenció en la modificació de la conducta lingüística de l'alumne, que era considerada com una realitat física aïllada. Ara, es tracta de valorar primordialment les interaccions que es produeixen diàriament en les rutines de la vida dels centres educatius, al costat de les modificacions que es poden establir en el currículum.

En primer lloc, a molts alumnes caldrà ensenyar-los-hi els patrons d'interacció que han de implementar tant amb els professors com amb els seus companys d'aula.

En segon lloc, el currículum ha de ser el mateix per a tots els alumnes, al qual convé incorporar els objectius de la intervenció en el llenguatge, així com orientar en la recerca de les activitats i en la selecció dels materials adequats. Les adaptacions curriculars per a nens amb dificultats del llenguatge suposen canvis en

aspectes tan importants com els següents: (a) els recursos (p.ex. les maneres de presentar o subratllar determinades idees), (b) la metodologia (p.ex. les estructures d'aprenentatge cooperatives), (c) els suports de naturalesa més visual que suplantin els dèficits en la comprensió originats per problemes de processament auditiu, (d) l'adaptació del material escrit, (i) els canvis organitzatius de l'aula per ajudar en la mobilitat i la interacció entre diferents alumnes, (f) els recursos pictòrics o signats.

La intervenció sobre els sistemes socials

Cal fer un esforç en dissenyar objectius d'intervenció en el llenguatge perquè siguin treballats dins de les rutines diàries, tant de la llar com de l'escola. Per tant, acció educativa i interacció són conceptes fonamentals per dur a terme pràctiques inclusives (per a una revisió d'aquestes qüestions veure Acosta, 2001; Acosta, 2004).

El respecte per la diversitat cultural i lingüística

Cultura i llenguatge són dos aspectes crucials que van molt units a la noció de diversitat. De fet, com ens recorda Stenhouse (1984: 34), la cultura és el mitjà a través del qual interactuen les ments humanes en comunicació. Les persones interactuen a partir del consens de significat que es fa patent en l'ús lingüístic, i que també està vinculat a un consens més profund de valors i enteses. En efecte, la comunicació fa possible la construcció del pensament; la cultura, per la seva banda, afavoreix l'accés del subjecte a un llenguatge que utilitzarà més tard com a instrument de pensament. Per Stenhouse (1984) el llenguatge té una funció social, ens serveix per comunicar-nos amb els altres, però a més actua com a instrument que l'individu introdueix en la seva intimitat i l'utilitza per pensar i planificar les seves accions. D'altra banda, el llenguatge, està molt vinculat a la noció de cultura, ja que aquesta és transmesa, apresada i compartida a través del mateix.

Les reflexions anteriors ens situen en una escola que ha de respectar la diversitat cultural i lingüística, i no utilitzar aquestes nocions com a arma llançadora per promoure l'exclusió escolar i social. Plantejaments educatius com, per exemple, el Bilingüisme-biculturalisme en el cas de les persones sordes han estat durant molts anys rebutjats i vituperats, en nom d'una *normalització* mal entesa que ha intentat rehabilitar però no educar els sords (Acosta, 2003).

Focalitzar la intervenció sobre el llenguatge integral, ressaltant el currículum i la lectoescriptura

La col·laboració educativa entre psicopedagogs, logopedes i professors arriba en aquest punt una de les bases més sòlides. Durant molts anys la intervenció en el llenguatge ha estat escorada cap als problemes del llenguatge parlat. No obstant això, s'ha descuidat el paper que aquest té en relació amb l'aprenentatge de la lectoescriptura i amb les altres àrees curriculars.

En efecte, aspectes de l'aprenentatge de l'aritmètica, de la història o de la geografia, estan molt influenciats pel desenvolupament lingüístic dels escolars. Aquest ha estat un àmbit poc explorat durant aquests anys, però que requereix sens dubte la nostra atenció. Un principi bàsic d'actuació seria aquell sustentat per Cumming (1986) segons el qual no es pot passar de situacions de comunicació interpersonal perfectament contextualitzades a altres activitats d'ensenyament-aprenentatge en què hi hagi altes demandes cognitives i poc suport contextual. Ben al contrari s'exigeix un pas gradual i progressiu, que garanteixi, al principi, el

desenvolupament d'activitats escolars amb escasses demandes cognitives i molt suport contextual. Al costat d'això cal que els professors considerin la complexitat gramatical de les seves instruccions i explicacions.

En relació amb la lectoescriptura, es fa necessari incorporar una bona part de les estratègies en les activitats de grup que formen part del temps dedicat a la lectura, pel fet que molts nens que no han estat identificats amb problemes en la parla i el llenguatge puguin també veure beneficiats. En aquest sentit hi hauria dos grans observacions a tenir en compte. En primer lloc, la importància del treball sobre la consciència fonològica, en segon lloc, la consideració de la lectura com una activitat cognitiva i social.

La intervenció metafonològica -ús de rimes i la presa de consciència que el llenguatge parlat pot descompondre en parts més petites o segments i que poden també ser manipulats- contribueix, entre altres coses, a un èxit posterior en el desenvolupament de la lectura (Bradley i Bryant, 1983,1985; Goswami, 1996; Blackman, 1991). Les activitats que podrien desenvolupar-se caldria classificar-les depenent del nivell lingüístic que es vulgui treballar i dels requisits cognitius exigibles als nens. El nivell lingüístic més senzill i de menor exigència cognitiva és la *rima*, seguit del nivell *sil·làbic*, i finalment del nivell *fonològic*, que seria el de major complexitat. En funció d'aquests criteris generals la seqüència de tasques organitzades des de les més fàcils a més complexes, seria: rima, identificació, addició i omissió (Domínguez i Clemente, 1993). Les tasques que es proposen podrien ser les següents (veure pe, Defior, 1996; Domínguez, 1996; Domínguez i Clemente, 1993; Gimeno et al., 1994; Acosta, León i Ramos, 1998):

- Reconèixer o produir rimes.
- Comptar el nombre de paraules que té una frase.
- Jutjar la durada acústica de les paraules.
- Comptar el nombre de síl·labes que té una paraula.
- Descompondre una paraula en les seves síl·labes.
- Identificació de síl·labes.
- Reconèixer i produir síl·labes en paraules diferents.
- Afegir, suprimir, aïllar o substituir síl·labes per formar paraules.
- Classificar paraules per les seves síl·labes.
- Sintetitzar o barrejar síl·labes per formar paraules.
- Invertir l'ordre de les síl·labes en una paraula.
- Comptar el nombre de fonemes en una síl·laba o paraula
- Reconèixer o identificar fonemes dins de síl·labes o paraules.
- Afegir, suprimir, aïllar o substituir fonemes per formar síl·labes o paraules.
- Barrejar fonemes per formar síl·labes o paraules.
- Classificar paraules per fonemes.
- Invertir l'ordre de fonemes en síl·labes i paraules.
- Treballar amb parells de paraules (parells mínims, parells màxims).

És important que les síl·labes dins de les paraules es treballin en posició inicial, mitja i final, i que durant el treball amb aquelles es tinguin en compte els seus diferents components (atac, nucli i coda) així com el tipus de síl·laba (àtona i tònica). Com ja s'ha dit anteriorment, l'ordre que s'estableix per realitzar aquests jocs és el de les paraules, les síl·labes i, finalment, els fonemes.

A més de l'anterior, la lectoescriptura s'entén com un procés cognitiu i social, on els grups compostos per nens i adults són usuaris dels esdeveniments que ocorren en la lectura (la lectura com a pràctica social, Cole, 1999). Conjuntament, la lectura, com el llenguatge, és una activitat cognitiva que engloba una complicada organització de processos mentals superiors, entre els quals caldria remarcar diferents tipus de pensament, avaluació, enjudiciament, imaginació, raonament i solució de problemes. Conseqüentment, no es tracta tant d'emfatitzar en els mètodes de lectura -tal com s'ha vingut fent en els darrers anys- com de focalitzar el treball en les interaccions entre infants i adults al voltant dels esdeveniments que tenen lloc quan es fan servir els materials i les experiències de lectura. D'aquesta manera es posa en evidència una interrelació clara entre el llenguatge i la lectura, tal com s'ha vingut defensant des del *llenguatge integral* (Norris i Hoffman, 1993: 3).

De les reflexions fetes en aquest apartat es deriva l'estreta relació existent entre l'aprenentatge del llenguatge, el llenguatge utilitzat en els processos d'ensenyament-aprenentatge (llenguatge acadèmic) i el currículum; reconeixement que ens obliga a tenir visions més holístiques que evitin una assignació fragmentada dels diferents usos del llenguatge a diferents agents educatius, és a dir, el llenguatge oral als logopedes, i el llenguatge acadèmic i la lectoescriptura als professors, i en el millor dels casos als psicopedagogs. I com a conseqüència de tot això, arriba el moment d'establir una estreta interdependència entre llenguatge oral, lectoescriptura i cultura, dimensions fonamentals per contribuir a l'èxit o fracàs escolar, i per tant emocional i social.

La intervenció es duu a terme en contextos naturals

El repte està en passar d'una intervenció exclusivament clínica (*pull-out*) a una altra de caràcter més naturalista, enclavada en els contextos on ocorren les rutines de la vida diària dels subjectes, és a dir, l'aula i la llar, preferentment.

En una investigació duta a terme per Dockrell i Lindsay (2000) es va trobar que un gran percentatge dels nens i nenes amb dificultats lingüístiques que estaven en contextos d'integració escolar no rebien el suport adequat a les seves necessitats. Aquesta situació reflecteix que mentre que alguns nens en situacions d'integració milloren en el seu llenguatge, altres no ho fan i alguns ni tan sols són atesos. Molts nens s'identifiquen aviat com que presenten dificultats del llenguatge i se'ls ofereix intervenció, però cada vegada és més evident que els problemes continuen al llarg del seu desenvolupament. També, molts d'aquests nens tindran un altre tipus de dificultats més complexes entre les que s'inclouen la interacció social i la lectoescriptura, a més de i en interacció amb les dificultats del llenguatge. Hi ha, doncs, un perill real que aquests nens perdin una gran part de les seves experiències educatives a l'aula ordinària.

El treball dels autors esmentats assenyala també que els nens amb dificultats del llenguatge no només han de ser atesos pels seus problemes lingüístics, sinó que també caldrà abordar altres aspectes relacionats amb el seu comportament i educació. Aquests assumptes més amplis han estat descrits com una barreja de situacions favorables, que implicarien no només els aspectes lingüístics i cognitius, sinó també els factors emocionals, d'autoestima o de motivació. A més, l'educació inclusiva per als nens amb dificultats del llenguatge requereix posar en marxa estratègies de facilitació, les quals han d'estar planificades i desenvolupades per una combinació de professionals, entre els quals s'inclouen els logopedes, en particular, així com professors d'educació ordinària, professors de suport i psicopedagogs. Perquè funcioni l'educació inclusiva, cal que

aquests professionals siguin conscients de les necessitats educatives més àmplies d'aquests nens i no es restringeixin a models estrets d'atenció educativa excessivament especialitzats i fragmentats.

En efecte, tot i que els models de treball tradicionals hagin demostrat la seva eficàcia en la consecució de determinats objectius relacionats amb l'adquisició de vocabulari o amb l'aprenentatge d'estructures morfosintàctiques, les seves limitacions han estat evidents quan s'ha tractat de generalitzar el que s'ha après a la sala de teràpia a contextos reals de comunicació. Per resoldre aquest important problema i, al mateix temps, millorar tant els aspectes formals com els d'ús lingüístic, es proposa situar la intervenció en ambients que siguin significatius per al nen, o el que és el mateix, traslladar-la a l'aula i a la llar. Aquest canvi suposa, a més d'un treball col·laboratiu entre el logopeda, el professor i la família, una connexió amb les activitats diàries que es duen a terme a l'aula a fi de desenvolupar els diferents continguts de les diferents àrees curriculars. Es tractaria de ser coherent, com hem assenyalat a Acosta (2001) i en Acosta i Moreno (2001), amb: a) la idea d'ambient poc restrictiu, b) el respecte a la iniciativa de l'infant, c) l'ús del llenguatge en situacions socials, d) l'aprofitament de l'aula com un espai ideal que ofereix nombroses oportunitats per a posar en pràctica els objectius de la intervenció, e) els conceptes de manteniment i generalització.

Aspectes metodològics i procediments en la intervenció en el llenguatge

El treball del llenguatge a l'aula i altres llocs de l'escola es realitza *per* i *amb* tots els alumnes, encara que determinats suports i adaptacions es formulin pensant en aquells que presenten dificultats més o menys greus. Aquesta concepció promou l'ús del llenguatge en contextos socials i/o acadèmics, oferint nombroses oportunitats per practicar els objectius de la intervenció. D'altra banda, com s'ha assenyalat anteriorment, s'eviten les típiques situacions d'exclusió en no traslladar contínuament als nens a les sales de teràpia.

La tècnica que els professionals requereixen per dur a terme aquest treball en ambients inclusius estaria vinculada al domini de determinats mètodes i procediments d'intervenció. Entre ells destacariem els següents: *milieu teaching*, els *scripts*, el modelatge interactiu, l'ús del llenguatge en diferents contextos, i les *estructures d'aprenentatge cooperatives*. A partir d'ara es descriuran detalladament.

a) S'entén per *milieu teaching* (*intervenció en els seus contextos de producció*), una metodologia de treball el principal objectiu de la qual és l'ensenyament d'habilitats funcionals de llenguatge. Kaiser, Yoder i Keetz (1992: 9) assenyalen entre els seus principis més rellevants, els següents: l'ensenyament passa secundant la iniciativa i interessos del nen; tant per a l'ensenyament de formes simples com complexes es partirà de múltiples exemples; s'introdueixen ajudes i suports explícits des que s'inicia la producció lingüística; les respostes del nen han d'estar associades a formes lingüístiques específiques que tindran a veure amb el context on l'ensenyament té lloc; l'ensenyament està vinculat a les interaccions que succeeixen entre el professor i l'alumne. Aquest enfocament té les seves arrels en plantejaments conductistes, encara que amb alguns matisos, ja que se centra més en l'interès del nen que en el propòsit del professor, que considera que les respostes han de ser funcionals per als aprenents, al mateix temps que utilitza un estil interactiu en les situacions de conversa.

b) L'ús de *scripts*, constitueix un procediment ideal per a la intervenció perquè ofereix oportunitats per a la comunicació verbal dins d'un context significatiu. Un *script* és la representació d'un esdeveniment, amb una seqüència ordenada d'accions organitzades al voltant d'un objectiu i inclou actors, accions i suports (Nelson, 1986). Per exemple, la major part de la gent coneix l'*script* de "menjar en un restaurant", que inclou la seqüència d'esdeveniments de demanar, menjar i pagar. Moltes de les activitats de joc dramàtic usades a l'escola, envolten l'ús de *scripts* per a coses com els successos diaris (llevar-se, rentar-se, vestir-se, esmorzar, rentar-se les dents, i anar a l'escola), successos especials (anar-se'n de vacances o de pesca) i ocupacions (metge, veterinari, electricista, mecànic). Les següents situacions poden ser susceptibles de reproduir mitjançant *scripts*: "preparar-se per anar a l'escola", "l'espera de l'autobús per anar a l'escola", "anar a pescar", "anar a comprar al supermercat", "el viatge en avió" , "la visita al metge" o "portar el cotxe al mecànic" (Acosta i Moreno, 1999).

El logopeda pot anar incorporant variants en el desenvolupament de les seqüències anteriors per tal de promoure la intencionalitat comunicativa i el desenvolupament de la conversa. Per exemple, l'*script* de "preparar-se per anar a l'escola" pot modificar poc a poc, introduint petits problemes com que "el nen no troba les sabates", "els cereals s'han acabat" o "el gatet negre s'ha escapat".

c) El *modelatge interactiu*, mitjançant el qual els alumnes són exposats a múltiples exemples d'objectius lingüístics formals en contextos on la forma és semàntica i pragmàtica apropiada. És prou conegut l'ús de la *modificació i l'ajust de la parla*, la *contingència semàntica (expansions i extensions)*, les *bones preguntes*, els *gestos*, les *pistes o senyals no verbals*, entre molts altres sistemes de facilitació.

d) Mitjançant l'ús del *llenguatge en diferents contextos* s'intenta oferir suport perquè els nens amb dificultats de llenguatge puguin ser reconeguts com a part dels grups socials que s'organitzen a les aules, i amb això es garanteixi la seva inclusió educativa. La cobertura d'aquest suport abasta les múltiples dimensions contextuais, és a dir, els contextos social, emocional, funcional, físic, esdeveniment i discurs.

Per l'anterior, es consideren tan importants els aspectes no verbals com els verbals. En aquest sentit, cal recordar que l'absència d'un feedback no verbal en els altres tendeix a fer els nostres sentiments molt menys confortables pel que moltes vegades trenquem o ens sortim de la conversa i evitem a aquesta persona en el futur. Els nens que tenen bones habilitats de comunicació social aconsegueixen una bona reputació dins del grup, cosa que té conseqüències importants en la seva autoestima. Per als nens amb poques habilitats comunicatives l'efecte és el contrari, pel que es fa necessari que els professionals modelin les seves pròpies conductes de forma oportuna, com per exemple, donant a l'alumne el temps necessari per preparar una resposta, alhora que se li ofereix suport mitjançant pistes, senyals o suggeriments, o se li brinden oportunitats perquè demostrï les seves habilitats i competències en determinades àrees del currículum, dins del grup de la classe.

El desenvolupament de les habilitats socials està també relacionat amb l'ús del llenguatge. Els efectes de començar a mostrar-se com menys capaços per utilitzar habilitats de comunicació verbal i no verbal pot tenir un efecte immediat pel que fa a la popularitat davant la resta dels companys, amb conseqüències clares de rebuig

o exclusió primerenca. És important, en aquest sentit, afavorir el suport dels companys a aquests nens amb estratègies com els *Cercles d'Amics*.

e) La estructures d'aprenentatge cooperatives

La promoció d'aules inclusives està molt unida a l' impuls metodològic de les estructures d'aprenentatge cooperatives. No obstant això, la cooperació exigeix d'algun suport directe de l'adult modelant el llenguatge i la conducta apropiada. L'aprenentatge cooperatiu en grup és una experiència difícil per a molts nens amb dificultats de parla i llenguatge.

Les habilitats que envolten el treball cooperatiu són les següents: (a) escoltar les contribucions dels altres, (b) esperar per un torn per parlar, (c) pensar sobre el que altres persones han dit i evitar saltar-se el tòpic; (d) clarificar i exposar les seves pròpies idees, (e) fer reparacions en la conversa, si cal, (f) negociar si hi hagués algun problema o una diferència d'opinions, i (g) acceptar la crítica constructiva i la modificació de les seves idees per altres.

No obstant això, sabem que els nens amb dificultats de llenguatge tenen seriosos obstacles amb els aspectes pragmàtics del seu llenguatge, per la qual cosa sovint tenen greus inconvenients per saber iniciar una contribució, prendre el torn en una conversa, administrar el temps durant una intervenció, com acabar o finalitzar una contribució, eludir violacions d'estil, i el manteniment d'una certa distància social confortable per als altres membres del grup.

El repartiment de papers i tasques dins dels grups d'aprenentatge cooperatiu pot millorar les seves condicions de funcionament.

L'avaluació de la intervenció

La proposta que es fa per a una avaluació de tot el procés d'intervenció exigeix la combinació de procediments quantitius i qualitius. D'una banda, els serveis de suport a l'escola necessiten dades quantitatives, amb el propòsit d'analitzar si els seus objectius han estat aconseguits, de l'altra es fa imprescindible una avaluació del procés que identifiqui les fortalezes i les debilitats de la intervenció, i les oportunitats i amenaces de l'entorn per anar construint aules i escoles més inclusives (entre els procediments qualitius que més s'utilitzen cal citar les observacions, les entrevistes, els qüestionaris, els registres i els diaris). Es tractaria d'obtenir una "foto fixa" del que està passant. Ens interessa especialment conèixer si la intervenció implementada suposa un canvi educatiu i social significatiu en els nens amb dificultats en la seva comunicació i llenguatge, i, per tant, es parla de canvi en la vida dels subjectes.

Referències bibliogràfiques

- ACOSTA, V. (2000). Naturaleza, evaluación e intervención en las dificultades fonológicas desde el enfoque de las reglas fonológicas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 2, 96-108.
- ACOSTA, V. (2001). Un acercamiento á intervención na linguaxe desde o currículo. *Revista Galega do Ensino*, 32, 273-293.
- ACOSTA, V. (2003). La construcción social de la sordera: visiones externas vs visiones internas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23,4, 178-194.
- ACOSTA, V. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Ars Médica-STM.
- ACOSTA, V., LEÓN, S. y RAMOS, V. (1998). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico*. Archidona, Málaga: Aljibe.

- ACOSTA, V. y MORENO, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- ACOSTA, V. y MORENO, A. (2001). Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el lenguaje oral. En F. Salvador (dir.), *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, vol. 2 (pp.387-405). Archidona, Málaga: Aljibe.
- ACOSTA, V. y MORENO, A. (dirs.) (2003a). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores*. Barcelona: Ars Medica, STM.
- ACOSTA, V. y MORENO, (2003b). Dificultades del lenguaje: una perspectiva educativa. *Bordón*, 55, 1, 51-61.
- ACOSTA V. y RAMOS, V. (1998). Estudio de los desórdenes del habla infantil desde la perspectiva de los procesos fonológicos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 3,124-142.
- AINSCOW, M. (2001a). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- BLACKMAN, B. (1991). *Early intervention for children's reading problems: clinical applications of the research in phonological awareness*. Nueva York: Wiley.
- BRADLEY, L. y BRYANT, P. (1983). Categorising sounds and learning to read –a causal connections. *Nature*, 301, 409-521.
- BRADLEY, L. y BRYANT, P (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- CUMMINS, J. (1986). *Empowering minority students: a framework for intervention*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- DEFIOR, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- DOCKRELL, J.E. y LINDSAY, G. (2000). Meeting the needs of children with specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 24-41.
- DOMÍNGUEZ, A. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81
- DOMÍNGUEZ, A. y CLEMENTE, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?. *Comunicación, lenguaje y educación*, 19-20, 171-181.
- FEUERSTEIN, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. Austin, TX: Pro-Ed.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común par niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GIMENO, A., CLEMENTE, A., LÓPEZ, T., y CASTRO, A. (1994). ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela?. Descripción y análisis de un programa de intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 87-95.
- GOSWAMI, V. (1996). Rhyme and reading. *Child Education*, April, 16-17.
- KAISER, A.P., YODER, P. y KEETZ, A. (1992). Evaluating Milieu Teaching. En S.F. Warren y J. Reichle, *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 9-48). Baltimore: Paul H. Brookes.
- NELSON, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale-Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- NORRIS, J. y HOFFMAN, P. (1993). *Whole language intervention for school-age children*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- PARRILA, A. (2000). *Proyecto Docente e Investigador de Didáctica y Organización Escolar*. Universidad de Sevilla. Documento inédito.
- STAIMBACK, S. y STAIMBACK, W.(1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

***[L'original d'aquest article va ser publicat en castellà a la revista Àmbits de Psicopedagogia núm 11, estiu 2004]**