

DIFICULTADES DEL LENGUAJE E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA. Los retos del trabajo colaborativo entre profesionales*

Víctor M. Acosta Rodríguez

Universidad de La Laguna (Santa Cruz de Tenerife. Las canarias)

RESUMEN

"Dificultades del lenguaje e intervención psicopedagógica. Los retos del trabajo colaborativo entre profesionales"

El presente artículo tiene por objetivo analizar los retos planteados desde un modelo de trabajo inclusivo para abordar las dificultades del lenguaje en contextos educativos. Se revisa brevemente la organización de la escuela tradicional y su respuesta a las necesidades educativas especiales, para dar a continuación pautas claras de acción sustentadas en tres pilares básicos: la colaboración educativa como modelo organizativo y de relación profesional, la evaluación educativa de corte naturalista, cualitativa y dinámica, y la intervención en contextos naturales y enclavada en el currículo.

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.

INTRODUCCIÓN

A pesar de su aparente sencillez, la adquisición del lenguaje por los seres humanos es una actividad ardua que se apoya en dos grandes soportes. En primer lugar es necesario disponer de unas estructuras innatas (Dispositivo de Adquisición Lingüística, Chomsky); en segundo lugar, se exige una organización óptima de los diversos escenarios sociales (hogar y escuela), como marcos facilitadores de los procesos de interacción de los adultos con los niños y de éstos con sus pares (Sistema de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje, Bruner, 1984). No obstante, resulta muy habitual, el descuido de esta última circunstancia, lo que ayudaría a explicar la existencia de una enorme heterogeneidad en el ritmo del desarrollo lingüístico en los niños y la gran prevalencia en las escuelas de problemas lingüísticos. Esta realidad tiene unas consecuencias devastadoras para la construcción de la subjetividad de los escolares, pues no se debe olvidar que las dificultades del lenguaje generan además de los problemas comunicativos, un sinfín de restricciones que afectan al aprendizaje, a la autoestima y al desarrollo social, es decir, al desarrollo integral de las personas.

Los profesionales de la educación (psicopedagogos, profesores y logopedas) deberían prestar una atención prioritaria a cada una de estas variables contextuales. Sin embargo, es particularmente importante la transición que se produce del hogar a la escuela, momento crítico en el que aparecen toda una serie

de incidencias que afectan al aprendizaje, y al desarrollo emocional y social del alumnado. De entre ellas, y en relación con el lenguaje, cabría señalar dos. La primera, el cambio sustancial que supone el uso de un lenguaje utilizado como herramienta social a otro de naturaleza más abstracta y descontextualizada, esto es, el lenguaje académico. La segunda, las enormes dificultades de comprensión que experimentan un gran número de alumnos y que se concretan en los siguientes problemas: (a) las habilidades de escucha y control de la atención; (b) la búsqueda del significado preciso de las palabras y de la comprensión de las relaciones entre palabras que puede afectar al entendimiento de oraciones gramaticalmente complejas; y (c) encontrar la palabra adecuada. Todo ello fomenta la presencia en las aulas de alumnos invisibles sin aparentes problemas graves de lenguaje pero con una gran pasividad para la comunicación (Acosta y Moreno, 2003; Acosta, 2004).

La reflexión anterior nos describe una situación frecuente de diversidad lingüística en las aulas, que no se traduce luego en unas prácticas profesionales pertinentes. Muy al contrario, lo usual es dirigir la atención sobre aquellos sujetos con déficit más graves y, sobre todo, hacia los problemas en la producción del habla, tanto de naturaleza articulatoria como fonológica (Acosta, León y Ramos, 1998; Acosta y Ramos, 1998; Acosta, 2000). Dicha posición se entroncaría claramente con los planteamientos que se han venido defendiendo desde la escuela tradicional, donde los modelos de corte positivista y clínico han sido claramente dominantes.

Así, el reto de una propuesta más inclusiva estaría en entender la comunicación como un *proceso social*, hecho que obligaría a un análisis más exhaustivo de la motivación, el conocimiento situacional, la atención, el estatus emocional, o los registros a utilizar por *todos* los niños en las aulas. Junto a ello, también sería necesario preguntarse si el lenguaje del profesor en sus explicaciones unido al lenguaje de los contenidos curriculares es comprendido por todo el alumnado.

Los alumnos que llegan a la escuela con alguna dificultad del lenguaje van a encontrar muchos problemas para poder ajustarse convenientemente a la vida de los centros. Entre otras razones, el lenguaje hablado es el recurso didáctico más utilizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero además su uso en el aula es cada vez más abstracto y descontextualizado, especialmente a medida que avanza la escolaridad. Esta situación produce un doble efecto sobre los niños: a) las dificultades para la comunicación social en situaciones informales; b) los problemas para la comprensión y expresión de un lenguaje académico que necesita tener un conocimiento más preciso de la gramática y del significado de las palabras al mismo tiempo que son utilizadas.

El lenguaje pues se nos presenta como una herramienta fundamental para el desarrollo escolar y por tanto, emocional y social de los sujetos que acuden a los centros educativos. Los niños con dificultades del lenguaje van a presentar, por ende, una desventaja muy clara en términos de poder seguir el currículo escolar si no se les apoya adecuadamente. Por ello, resulta imprescindible tener una visión educativa de los problemas lingüísticos que se traduce en llevar a cabo un apoyo y una adaptación adecuados en situaciones naturales. El fundamento de la planificación y desarrollo de una propuesta educativa está en una labor estrecha entre profesores, logopedas y psicopedagogos, quienes procuran un modelo colaborativo. Como se ha formulado en trabajos anteriores las bases de dicha propuesta habría que buscarla en los planteamientos que se defienden desde las

escuelas inclusivas (Acosta y Moreno, 2003a; Acosta y Moreno, 2003b; Acosta, 2004).

ESCUELA INCLUSIVA Y COLABORACIÓN EDUCATIVA

Lógicamente es necesario cierto grado de coherencia entre la forma de entender cómo se adquiere la comunicación y el lenguaje en los seres humanos y el esquema acerca de cómo organizar su enseñanza en el contexto de las interacciones que ocurren en las actividades y rutinas diarias, tanto de la escuela como del hogar. Los modelos explicativos próximos a las tesis sociointeraccionistas tendrán que escenificarse en situaciones educativas lo más naturales e interactivas posibles, hecho que nos conduce hacia las escuelas inclusivas. Éstas se caracterizan porque en ellas *todos* los alumnos tienen las oportunidades de aprendizaje necesarias y los apoyos educativos para sus necesidades individuales, al mismo tiempo que promocionan las interacciones en el aula, la creación de grupos sociales y las estructuras de aprendizaje cooperativas (García Pastor, 1993; Stamback y Stamback, 1999; Parrilla, 2000; Ainscow, 2001). Justamente lo opuesto a los planteamientos que se han venido defendiendo desde las escuelas tradicionales en las que se han mantenido ambientes homogéneos y trabajo fuera del aula, y en las que los servicios de apoyo sólo inciden sobre aquellos alumnos clasificados bajo la etiqueta de necesidades educativas especiales.

Por lo tanto, un modelo de trabajo inclusivo supone un cambio esencial en la manera de entender y de organizar las escuelas, sus currícula y apoyos, y la forma de concebir las relaciones entre los profesionales. Trasladando estos principios a las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje, el desafío se situaría en el desarrollo de los siguientes preceptos:

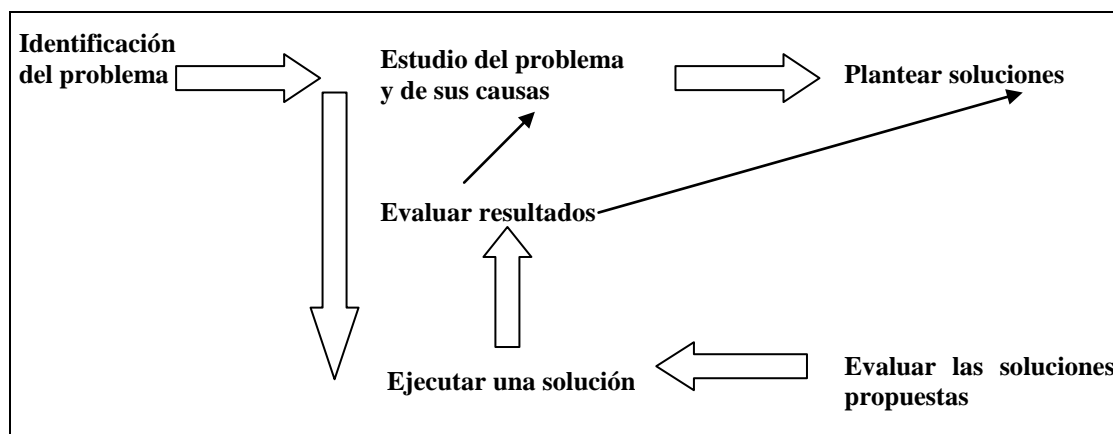
- a) Llevar a cabo una evaluación naturalista, cualitativa y dinámica que sustituya a los procedimientos exclusivamente cuantitativos y estandarizados;
- b) Focalizar la intervención en las interacciones profesor-alumno y en las adaptaciones del currículum que supla aquellas otras actuaciones bajo la iniciativa exclusiva del adulto y de carácter segregador.
- c) Pasar de las situaciones individuales a las colectivas en las que se recurra a estrategias como las siguientes: una organización exhaustiva de los contextos de enseñanza-aprendizaje, técnicas de modelado interactivo, andamiaje, uso de sistemas de facilitación indirectos y directos, la incorporación de objetivos de intervención en el lenguaje en rutinas y *scripts*, la enseñanza incidental del lenguaje, entre otros muchos recursos de corte naturalista.
- d) Cambiar el aula de logopedia con agrupamientos homogéneos al aula regular y a otros ambientes de la escuela y de la comunidad
- e) La colaboración educativa como marco de las relaciones profesionales y, por tanto, de la asunción de responsabilidades como alternativa a la autonomía de cada cual a la hora de tomar decisiones

Estas dimensiones se pueden abordar a partir del análisis de tres procesos básicos: la colaboración educativa, la evaluación y la intervención.

LA COLABORACIÓN EDUCATIVA ENTRE PROFESIONALES

Una de las claves organizativas de la escuela tradicional ha sido la excesiva fragmentación y especialización del trabajo entre los distintos profesionales. Los planteamientos de las escuelas inclusivas se orientan, en cambio, hacia modelos de organización *ad hoc* –las escuelas como instituciones que aprenden–, en los que se fomenten las prácticas colaborativas y el desarrollo profesional –el currículo como *praxis*. Por consiguiente, se intenta que la inclusión tenga consecuencias positivas tanto para los profesores como para los especialistas (psicopedagogos, logopedas, etc.).

La *colaboración en equipo* es definida por la interacción entre profesionales, en la que éstos han de asumir nuevos papeles, y por ende el aprendizaje de nuevas habilidades interpersonales y profesionales. Efectivamente, todos los miembros del equipo hablan, discuten y buscan soluciones a los problemas. La información circula ahora en muchas direcciones, desde un miembro a los otros, al tiempo que la dirección y los papeles van cambiando en función de las necesidades de cada situación (a diferencia de lo que ocurre en el asesoramiento experto). De la misma manera, los miembros de un equipo interactivo son los dueños de sus intenciones y resoluciones como resultado de sus esfuerzos colaborativos, utilizando la solución de problemas como la herramienta básica de su trabajo (ver figura 1, Acosta, 2004). Los psicopedagogos, logopedas y profesores en escuelas inclusivas también funcionan de manera diferente, pues ofrecen apoyo directo y enseñanza en equipo (team-teaching), participando igualmente en la toma de decisiones del equipo así como en la planificación, la coordinación, y la evaluación de la intervención en el lenguaje (Acosta, 2004).



(Figura 1. Pasos que se deben seguir para la resolución de problemas, según Acosta (2004: 152))

Del mismo modo, la *colaboración* supone un paso desde la individualidad hacia la colegialidad, facilitando a los profesionales la puesta en práctica de un verdadero proceso de resolución de problemas y de conflictos de manera constructiva. Esta interdependencia y reciprocidad profesional estimula un ambiente de aprendizaje rico para todos los alumnos.

Finalmente, el cambio hacia la colaboración debe plantearse como un proceso progresivo y complejo, especialmente si no se quiere que esta forma de innovación educativa tropiece con los *habitus* y las prácticas fuertemente arraigadas en los centros escolares. En efecto, se trataría de ir subiendo escalonadamente a través

de las distintas etapas y niveles de colaboración (para una revisión ver Acosta y Moreno, 1999; Acosta, 2004).

LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

El panorama de la evaluación de las dificultades de la comunicación y del lenguaje ha estado dominado por tres grandes perspectivas: la médica, la lingüística y la psicolingüística. Sin embargo, se hace necesario ir construyendo los pilares que cimientan un enfoque más educativo, caracterizado por su naturaleza más comprensiva, etnográfica, dinámica y cualitativa. Para ello son imprescindibles las contribuciones hechas por los logopedas, los profesores y los psicopedagogos, cada uno recabando y ofreciendo información desde diferentes perspectivas y modelos teóricos. Esta configuración multidisciplinar da como resultado una rica descripción cualitativa la cual puede proporcionar mucha información acerca de la planificación de la enseñanza y la intervención logopédica para el alumno con dificultades del habla y/o lenguaje.

En efecto, los educadores deben optar por una modalidad de evaluación que tenga en cuenta los factores emocionales, personales y sociales que son cruciales para un funcionamiento efectivo del ser humano, la cual, por otra parte, aporta mucha información para la intervención y los procesos de enseñanza. Los profesores, psicopedagogos y logopedas necesitan conocer además del nivel de ejecución actual, los procesos de aprendizaje naturales, las deficiencias funcionales específicas que dificultan el aprendizaje, y las estrategias mediacionales que lo facilitan. Los procedimientos de evaluación interactivos ponen el acento en el análisis del potencial de aprendizaje y también ofrecen hipótesis de trabajo y orientaciones de la dirección a tomar para muchos profesionales de la práctica educativa. Estos procedimientos sirven como un modelo en miniatura para la intervención y ofrecen más recomendaciones a los educadores porque ellos sugieren guías para la práctica y una propuesta integrada de los procesos de evaluación e intervención. Se trata de evaluar las competencias del niño en lugares naturales, basada en el concepto de *Zona del Desarrollo Próximo (ZDP)* de Vigotsky, que evalúa el potencial de aprendizaje del niño en colaboración con otros, más que el uso de instrumentos en situaciones artificiales (Acosta, 2004).

En resumen, el desafío en relación con la evaluación del lenguaje se situaría en una doble dimensión. En primer lugar, en cómo llevar a cabo la observación (responsabilidad del profesor) y en la obtención, transcripción, análisis e interpretación de muestras de lenguaje derivadas del contexto del aula y en el hogar, con la participación de distintas personas, y en actividades de naturaleza social donde la cooperación y la comunicación sean requisitos de la propia acción (responsabilidad del logopeda). Y, en segundo lugar, en cómo aprovechar las situaciones de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula para poder llevar a cabo una evaluación más dinámica que permita analizar la distancia entre la *Zona de Desarrollo Actual (ZDA)* y la *Zona del Desarrollo Próximo (ZDP)*, ofreciendo indicaciones claras de cómo implementar los apoyos en una intervención ajustada a las necesidades de cada sujeto (responsabilidad del psicopedagogo). Estas dos dimensiones son complementarias y se llevarán a cabo a partir de un trabajo colaborativo entre profesores, logopedas y psicopedagogos (Acosta, 2004)

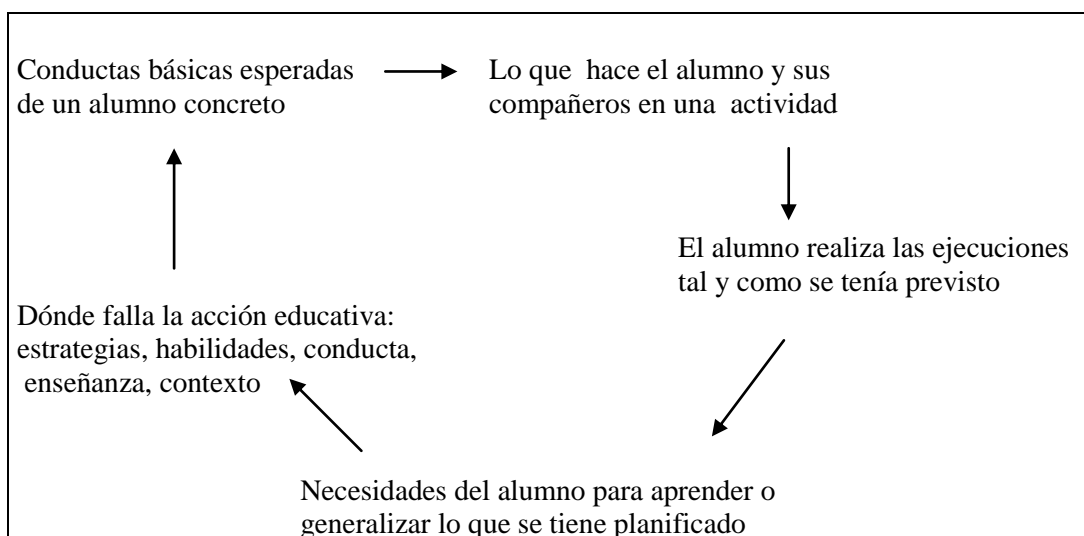
Al tratarse de profesionales diversos con puntos de vista muy singulares sobre lo que es el lenguaje, adquiridos a través de una formación variada, la discusión de las diferencias les llevará a determinar las fortalezas y las debilidades del lenguaje de cada sujeto.

Las principales características de esta perspectiva educativa quedan recogidas en la tabla 1.

Analizar las ejecuciones del alumno y su relación con las demandas y expectativas de las actividades en los contextos de su vida diaria (<i>evaluación cualitativa</i>)
Uso de la observación en las rutinas y actividades diarias, por lo tanto en lugares naturales (<i>evaluación naturalista</i>)
Uso de la entrevista con las personas que conocen bien al alumno.
La evaluación es un trabajo en equipo, en las que se deben incorporar tanto los distintos profesionales como los padres y compañeros del alumno (<i>evaluación democrática</i>)
La evaluación debe estar conectada con los procesos de enseñanza –aprendizaje, y proporcionará datos claros para la elaboración de objetivos de intervención y la planificación de la enseñanza en alumnos con dificultades en su comunicación y lenguaje (<i>evaluación dinámica</i>).

(**Tabla 1.** La perspectiva educativa en la evaluación del lenguaje.)

Esta concepción de la evaluación nos suministrará información acerca del lenguaje de los alumnos pero también lo hará sobre determinados aspectos sociales, educativos y funcionales, imprescindibles para generar prácticas inclusivas en nuestros centros escolares. El fin último de esta modalidad evaluadora será establecer un análisis de la discrepancia, de tal forma que se pueda dar respuesta a una serie de preguntas básicas para la planificación de la acción educativa. En la figura 2 se representan algunas de estas cuestiones.



(**Figura 2.** Cuestiones exploratorias para el análisis de la discrepancia)

Esta forma de actuar proveerá información clave para determinar el tipo de apoyo, las adaptaciones curriculares –que incorporan también aspectos organizativos- y los métodos de enseñanza a implementar en las aulas inclusivas.

El trabajo colaborativo en la evaluación del lenguaje en el aula hará posible que los distintos profesionales (psicopedagogo, logopeda, profesor) y los padres puedan tener la oportunidad de clarificar la naturaleza de los problemas del lenguaje, analizar sus vinculaciones con el aprendizaje, valorar la clase como un contexto de aprendizaje para el niño con dificultades del lenguaje así como ver las implicaciones de éstas con el currículo, e identificar las derivaciones emocionales, sociales y conductuales que ocasiona una dificultad lingüística.

La evaluación dinámica tiene, al igual que el uso de muestras de lenguaje obtenidas en situaciones naturales, un valor descriptivo y no administrativo –no se intenta una comparación del sujeto con otros, o tomar decisiones sobre si necesita una atención especial. Permite, además, a los profesores, logopedas y psicopedagogos trabajar colaborativamente en tareas de evaluación, descubriendo cómo las variables contextuales y de contenido impactan en las habilidades comunicativas y lingüísticas de los niños y niñas.

Hasta ahora los logopedas han venido llevando a cabo una evaluación basada en tests estandarizados que ha tenido fundamentalmente un propósito administrativo. La evaluación dinámica es bien distinta a la tradicional, aunque ambas podrían utilizarse dentro de un planteamiento colaborativo de trabajo.

Al contrario de lo que ocurre con el empleo de tests, en los que se subraya el déficit de los alumnos –aproximación centrada en el déficit más acorde con las escuelas especiales- la evaluación dinámica intenta identificar las potencialidades del aprendiz, tal y como planteó Feuerstein (1979), e identificar las estrategias que puedan facilitar la producción y comprensión del lenguaje del niño en el aula.

Los datos obtenidos mediante esta modalidad de evaluación permiten conocer el lenguaje de los niños en relación con las demandas comunicativas del aula, y, como consecuencia, iluminar cuáles son las necesidades de los sujetos con dificultades del lenguaje. Además, la evaluación dinámica está estrechamente unida a la intervención, pues todo el repertorio de indicaciones, ayudas, o apoyos utilizados durante su implementación servirá para la planificación colaborativa de la intervención logopédica en el aula. Es decir, cuando se haya obtenido información acerca de las ejecuciones del niño en situaciones interactivas con y sin apoyos, entonces el profesor, el psicopedagogo y el logopeda pueden intercambiar opiniones acerca de los hallazgos alcanzados. La triangulación de los datos permitirá otorgar un mayor grado de fiabilidad a las observaciones realizadas y su discusión dará lugar también a la generación de objetivos para un plan de acción en el lenguaje dentro del aula.

Como hemos venido recordando insistentemente, en todo este proceso de evaluación es vital la labor complementaria de todos los profesionales. Los profesores llevando a cabo registros de observación en el aula; los logopedas analizando las dificultades del lenguaje mediante el uso de procedimientos estandarizados y no estandarizados; y, por último, los psicopedagogos realizando las siguientes funciones:

- comprobar que se dispone de información adecuada en relación con los siguientes aspectos:
 - historia médica y educativa,
 - reacción emocional del sujeto a sus dificultades de lenguaje y cómo afectan a sus relaciones sociales,
 - ambiente de aprendizaje del niño, incluyendo el tipo de apoyo que se le dispensa,
 - la respuesta del niño en el ambiente de aprendizaje como indicador del grado de progreso;
- observación del niño en distintos lugares: en la casa, en el aula, en el patio del recreo;
- evaluación de otras áreas como pudieran ser:
 - las habilidades no verbales
 - las habilidades psicomotoras
 - las habilidades en lectoescritura
 - el desarrollo social y emocional

Además, el psicopedagogo, dentro de un planteamiento inclusivo debe ser capaz de asesorar y colaborar con el logopeda en cuestiones esenciales que se derivan de esta manera de llevar a cabo la evaluación. Entre ellas citaremos las siguientes:

- la preparación y la adaptación de un programa de lenguaje a contextos educativos,
- la obtención de un equilibrio entre el trabajo individual y el trabajo en grupo dentro de un programa de lenguaje,
- el logro de un equilibrio entre la enseñanza estructurada del lenguaje (organización del ambiente del niño e instrucción sistemática) y el aprendizaje de éste en el contexto del aula y del hogar dentro del programa de lenguaje considerado en su conjunto,
- las modificaciones que han de hacerse en cuanto a la presentación de la información al niño en el aula,
- las estrategias para mitigar las dificultades asociadas con el desarrollo de habilidades en lectoescritura,
- el desarrollo de habilidades sociales y de habilidades para la comunicación interpersonal,
- la disposición de medios alternativos de comunicación, como puede ser la lengua de signos, en los casos que sea aconsejable.

Los niños con dificultades del lenguaje presentan normalmente un conjunto complejo de necesidades y solamente desde un trabajo de todo un equipo de personas, desde una visión multidisciplinar y colaborativa, se podrá llevar a cabo una adecuada identificación de esas necesidades. Es muy importante determinar si el problema que tiene un niño para comunicarse dentro de un grupo es consecuencia de una dificultad primaria, es decir, de un trastorno específico de lenguaje, o las dificultades de lenguaje son secundarias a otros problemas. Por todo ello, los psicopedagogos y los logopedas, y especialmente, los profesores y los padres que observan al niño en un amplio número de situaciones, son agentes importantes que contribuyen a una evaluación multidisciplinar y colaborativa.

LA INTERVENCIÓN EN EL LENGUAJE

Tal como se señaló al comienzo de este artículo, una propuesta de trabajo sobre las dificultades del lenguaje ha de estar sustentada en una serie de principios básicos que parten del entendimiento de que el lenguaje es una cuestión esencial en la construcción de los seres humanos como sujetos, y por lo tanto su adquisición y desarrollo en condiciones óptimas es central para que se alcance un adecuado desarrollo emocional, educativo y social.

Junto a ello se acepta una explicación de la adquisición del lenguaje desde posicionamientos sociointeraccionistas, según los cuales tanto los adultos como los niños tienen un papel activo en la construcción del lenguaje, y en la que los conceptos de colaboración y andamiaje se asumen como herramientas conceptuales prioritarias que guían la acción educativa. Además, se parte de una noción integral del lenguaje, lo que conlleva una correspondencia entre la activación del lenguaje oral, el aprendizaje de la lectoescritura y el acceso a la cultura (alfabetización). Consiguientemente, se trata de una propuesta inclusiva, en la que las dificultades del lenguaje se abordan de manera holística desde-la-acción.

Las dimensiones que abarcaría una intervención en el lenguaje desde un planteamiento inclusivo quedan representadas en la tabla 2.

El foco de la intervención sería doble. Primero, mejorar las condiciones en las que se produce la interacción adulto-niño y niño-niño; segundo, llevar a cabo las necesarias adaptaciones curriculares
La intervención tiene lugar en los sistemas sociales habituales del sujeto
El respeto por la diversidad cultural y lingüística
El trabajo del lenguaje de una manera integral, especialmente vinculándolo con el currículum y la lectoescritura
El fomento de unas relaciones profesionales entre profesores, logopedas y psicopedagogos basadas en la colaboración educativa
La intervención se lleva a cabo en contextos naturales
Los métodos y procedimientos de intervención son de clara naturaleza interactiva
La evaluación de la intervención se realiza mediante la combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos

(**Tabla 2.** Dimensiones de la intervención en el lenguaje desde la inclusión educativa.)

Se comentarán seguidamente estas dimensiones de la acción educativa ante las dificultades del lenguaje.

Focalizar la intervención en las interacciones y en el currículum

Los planteamientos tradicionales de naturaleza más clínica focalizaban la intervención en la modificación de la conducta lingüística del alumno, al que consideraba como una realidad física aislada. Ahora, se trata de valorar

primordialmente las interacciones que se producen a diario en las rutinas de la vida de los centros educativos, junto a las modificaciones que se pueden establecer en el currículo.

En primer lugar, a muchos alumnos habrá que enseñarles los patrones de interacción que tienen que implementar tanto con los profesores como con sus compañeros de aula.

En segundo lugar, el currículo debe ser el mismo para todos los alumnos, al que conviene incorporar los objetivos de la intervención en el lenguaje, así como orientar en la búsqueda de las actividades y en la selección de los materiales adecuados. Las adaptaciones curriculares para niños con dificultades del lenguaje suponen cambios en aspectos tan importantes como los siguientes: (a) los recursos (p.e., los modos de presentar o subrayar determinadas ideas); (b) la metodología (p.e. las estructuras de aprendizaje cooperativas); (c) los apoyos de naturaleza más visual que suplanten los déficit en la comprensión originados por problemas de procesamiento auditivo; (d) la adaptación del material escrito; (e) los cambios organizativos del aula para ayudar en la movilidad y la interacción entre distintos alumnos; (f) los recursos pictóricos o signados.

La intervención sobre los sistemas sociales

Hay que hacer un esfuerzo en diseñar objetivos de intervención en el lenguaje para que sean trabajados dentro de las rutinas diarias, tanto del hogar como de la escuela. Por lo tanto, acción educativa e interacción son conceptos fundamentales para llevar a cabo prácticas inclusivas (para una revisión de estas cuestiones ver Acosta, 2001; Acosta, 2004).

El respeto por la diversidad cultural y lingüística

Cultura y lenguaje son dos aspectos cruciales que van muy unidos a la noción de diversidad. De hecho, como nos recuerda Stenhouse (1984: 34), la cultura es el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación. Las personas interactúan a partir del consenso de significado que se hace patente en el uso lingüístico, y que también está vinculado a un consenso más profundo de valores y entendimientos. En efecto, la comunicación hace posible la construcción del pensamiento; la cultura, por su parte, favorece el acceso del sujeto a un lenguaje que utilizará más tarde como instrumento de pensamiento. Para Stenhouse (1984) el lenguaje tiene una función social, nos sirve para comunicarnos con los demás, pero además actúa como instrumento que el individuo introduce en su intimidad y lo utiliza para pensar y planificar sus acciones. Por otra parte, el lenguaje, está muy vinculado a la noción de cultura, ya que ésta es transmitida, aprendida y compartida a través del mismo.

Las reflexiones anteriores nos sitúan en una escuela que debe respetar la diversidad cultural y lingüística, y no utilizar dichas nociones como arma arrojadiza para promover la exclusión escolar y social. Planteamientos educativos como, por ejemplo, el Bilingüismo-Biculturalismo en el caso de las personas sordas han estado durante muchos años rechazados y vituperados, en aras de una *normalización* mal entendida que ha intentado rehabilitar pero no educar a los sordos (Acosta, 2003).

Focalizar la intervención sobre el lenguaje integral, resaltando el currículo y la lectoescritura

La colaboración educativa entre psicopedagogos, logopedas y profesores alcanza en este punto una de sus bases más sólidas. Durante muchos años la intervención en el lenguaje ha estado escorada hacia los problemas del lenguaje hablado. Sin embargo, se ha descuidado el papel que éste tiene en relación con el aprendizaje de la lectoescritura y con las demás áreas curriculares.

En efecto, aspectos del aprendizaje de la aritmética, de la historia o de la geografía, están muy influenciados por el desarrollo lingüístico de los escolares. Este ha sido un ámbito poco explorado durante estos años, pero que requiere sin duda nuestra atención. Un principio básico de actuación sería aquel sustentado por Cumming (1986) según el cual no se puede pasar de situaciones de comunicación interpersonal perfectamente contextualizadas a otras actividades de enseñanza-aprendizaje en las que existan altas demandas cognitivas y poco apoyo contextual. Bien al contrario se exige un paso paulatino y progresivo, que garantice, al principio, el desarrollo de actividades escolares con escasas demandas cognitivas y mucho apoyo contextual. Junto a ello es preciso que los profesores consideren la complejidad gramatical de sus instrucciones y explicaciones.

En relación con la lectoescritura, se hace necesario incorporar una buena parte de las estrategias en las actividades de grupo que forman parte del tiempo dedicado a la lectura, por el hecho de que muchos niños que no han sido identificados con problemas en el habla y el lenguaje puedan también verse beneficiados. En este sentido habría dos grandes observaciones a tener en cuenta. En primer lugar, la importancia del trabajo sobre la conciencia fonológica; en segundo lugar, la consideración de la lectura como una actividad cognitiva y social.

La intervención metafonológica –uso de rimas y la toma de conciencia de que el lenguaje hablado puede descomponerse en partes más pequeñas o segmentos y que éstos pueden también ser manipulados- contribuye, entre otras cosas, a un éxito posterior en el desarrollo de la lectura (Bradley y Bryant, 1983,1985; Goswami, 1996; Blackman, 1991). Las actividades que podrían desarrollarse habría que clasificarlas dependiendo del nivel lingüístico que se quiera trabajar y de los requisitos cognitivos exigibles a los niños. El nivel lingüístico más sencillo y de menor exigencia cognitiva es la *rima*, seguido del nivel *silábico*, y por último del nivel *fonológico*, que sería el de mayor complejidad. En función de estos criterios generales la secuencia de tareas organizadas desde las más fáciles a más complejas, sería: rima, identificación, adición y omisión (Domínguez y Clemente, 1993). Las tareas que se proponen podrían ser las siguientes (ver p.e., Defior,1996; Domínguez, 1996; Domínguez y Clemente, 1993; Gimeno et al.,1994; Acosta, León y Ramos, 1998):

<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer o producir rimas. - Contar el número de palabras que tiene una frase. - Juzgar la duración acústica de las palabras. - Contar el número de sílabas que tiene una palabra. - Descomponer una palabra en sus sílabas. - Identificación de sílabas. - Reconocer y producir sílabas en palabras 	<ul style="list-style-type: none"> - Sintetizar o mezclar sílabas para formar palabras. - Invertir el orden de las sílabas en una palabra. - Contar el número de fonemas en una sílaba o palabra - Reconocer o identificar fonemas dentro de sílabas o palabras. - Añadir, suprimir, aislar o sustituir fonemas
---	--

distintas. - Añadir, suprimir, aislar o sustituir sílabas para formar palabras. - Clasificar palabras por sus sílabas.	para formar sílabas o palabras. - Mezclar fonemas para formar sílabas o palabras. - Clasificar palabras por fonemas. - Invertir el orden de fonemas en sílabas y palabras. - Trabajar con pares de palabras (pares mínimos, pares máximos).
--	---

Es importante que las sílabas dentro de las palabras se trabajen en posición inicial, media y final, y que durante el trabajo con aquellas se tengan en cuenta sus distintos componentes (ataque, núcleo y coda) así como el tipo de sílaba (átona y tónica). Como ya se dijo anteriormente, el orden que se establece para realizar estos juegos es el de las palabras, las sílabas y, por último, los fonemas.

Además de lo anterior, la lectoescritura se entiende como un proceso cognitivo y social, donde los grupos compuestos por niños y adultos son usuarios de los acontecimientos que ocurren en la lectura (la lectura como práctica social, Cole, 1999). Conjuntamente, la lectura, como el lenguaje, es una compleja actividad cognitiva que engloba una complicada organización de procesos mentales superiores, entre los que habría que subrayar diferentes tipos de pensamiento, evaluación, enjuiciamiento, imaginación, razonamiento y solución de problemas. Consiguientemente, no se trata tanto de enfatizar en los métodos de lectura –tal y como se ha venido haciendo en los últimos años- como de focalizar el trabajo en las interacciones entre niños y adultos alrededor de los acontecimientos que tienen lugar cuando se usan los materiales y las experiencias de lectura. De esta manera se pone en evidencia una interrelación clara entre el lenguaje y la lectura, tal y como se ha venido defendiendo desde el *lenguaje integral* (Norris y Hoffman, 1993: 3).

De las reflexiones hechas en este apartado se deriva la estrecha relación existente entre el aprendizaje del lenguaje, el lenguaje utilizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje (lenguaje académico) y el currículum; reconocimiento que nos obliga a tener visiones más holísticas que eviten una asignación fragmentada de los distintos usos del lenguaje a diferentes agentes educativos, esto es, el lenguaje oral a los logopedas, y el lenguaje académico y la lectoescritura a los profesores, y en el mejor de los casos a los psicopedagogos. Y como consecuencia de todo ello, llega el momento de establecer una estrecha interdependencia entre lenguaje oral, lectoescritura y cultura, dimensiones fundamentales para contribuir al éxito o fracaso escolar, y por lo tanto emocional y social.

La intervención se lleva a cabo en contextos naturales

El reto está en pasar de una intervención exclusivamente clínica (*pull-out*) a otra de carácter más naturalista, enclavada en los contextos donde ocurren las rutinas de la vida diaria de los sujetos, es decir, el aula y el hogar, preferentemente.

En una investigación llevada a cabo por Dockrell y Lindsay (2000) se encontró que un gran porcentaje de los niños y niñas con dificultades lingüísticas que estaban en contextos de integración escolar no recibían el apoyo adecuado a sus necesidades. Esta situación refleja que mientras que algunos niños en situaciones de integración mejoran en su lenguaje, otros no lo hacen y algunos ni siquiera son atendidos. Muchos niños se identifican tempranamente como que presentan dificultades del lenguaje y se les ofrece intervención; sin embargo cada vez es más evidente que los problemas continúan a lo largo de su desarrollo. También, muchos de estos

niños tendrán otro tipo de dificultades más complejas entre las que se incluyen la interacción social y la lectoescritura, además de y en interacción con las dificultades del lenguaje. Hay, pues, un peligro real de que estos niños pierdan una gran parte de sus experiencias educativas en el aula ordinaria.

El trabajo de los autores mencionados señala también que los niños con dificultades del lenguaje no sólo deben ser atendidos por sus problemas lingüísticos, sino que también habrá que abordar otros aspectos relacionados con su comportamiento y educación. Estos asuntos más amplios han sido descritos como una mezcla de situaciones favorables, que implicarían no sólo los aspectos lingüísticos y cognitivos, sino también los factores emocionales, de autoestima o de motivación. Además, la educación inclusiva para los niños con dificultades del lenguaje requiere poner en marcha estrategias de facilitación, las cuales deben estar planificadas y desarrolladas por una combinación de profesionales, entre los que se incluyen los logopedas, en particular, así como profesores de educación ordinaria, profesores de apoyo y psicopedagogos. Para que funcione la educación inclusiva, es necesario que estos profesionales sean conscientes de las necesidades educativas más amplias de estos niños y no se restrinjan a modelos estrechos de atención educativa excesivamente especializados y fragmentados.

En efecto, aunque los modelos de trabajo tradicionales hayan demostrado su eficacia en la consecución de determinados objetivos relacionados con la adquisición de vocabulario o con el aprendizaje de estructuras morfosintácticas, sus limitaciones han sido evidentes cuando se ha tratado de generalizar lo aprendido en la sala de terapia a contextos reales de comunicación. Para resolver este importante problema y, al mismo tiempo, mejorar tanto los aspectos formales como los de uso lingüístico, se propone situar la intervención en ambientes que sean significativos para el niño, o lo que es lo mismo, trasladarla al aula y al hogar. Este cambio supone, además de un trabajo colaborativo entre el logopeda, el profesor y la familia, una conexión con las actividades diarias que se llevan a cabo en el aula al objeto de desarrollar los diferentes contenidos de las distintas áreas curriculares. Se trataría de ser coherente, como hemos señalado en Acosta (2001) y en Acosta y Moreno (2001), con: a) la idea de ambiente poco restrictivo; b) el respeto a la iniciativa del niño; c) el uso del lenguaje en situaciones sociales; d) el aprovechamiento del aula como un espacio ideal que brinda numerosas oportunidades para poner en práctica los objetivos de la intervención; e) los conceptos de mantenimiento y generalización.

Aspectos metodológicos y procedimientos en la intervención en el lenguaje

El trabajo del lenguaje en el aula y otros lugares de la escuela se realiza *para y con* todos los alumnos, aunque determinados apoyos y adaptaciones se formulen pensando en aquellos que presentan dificultades más o menos graves. Esta concepción promueve el uso del lenguaje en contextos sociales y/o académicos, ofreciendo numerosas oportunidades para practicar los objetivos de la intervención. Por otro lado, como se señaló anteriormente, se evitan las típicas situaciones de exclusión al no trasladar continuamente a los niños a las salas de terapia.

La tecnicidad que los profesionales requieren para llevar a cabo este trabajo en ambientes inclusivos estaría vinculada al dominio de determinados métodos y procedimientos de intervención. Entre ellos destacaríamos los siguientes: *milieu*

teaching, los *scripts*, el modelado interactivo, el uso del lenguaje en distintos contextos, y las *estructuras de aprendizaje cooperativas*. A partir de ahora se describirán pormenorizadamente.

a) Se entiende por *milieu teaching* (*intervención en sus contextos de producción*), una metodología de trabajo cuyo principal objetivo es la enseñanza de habilidades funcionales de lenguaje. Kaiser, Yoder y Keetz (1992: 9) señalan entre sus principios más relevantes, los siguientes: la enseñanza ocurre secundando la iniciativa e intereses del niño; tanto para la enseñanza de formas simples como complejas se partirá de múltiples ejemplos; se introducen ayudas y apoyos explícitos desde que se inicia la producción lingüística; las respuestas del niño deben estar asociadas a formas lingüísticas específicas que tendrán que ver con el contexto donde la enseñanza tiene lugar; la enseñanza está vinculada a las interacciones que suceden entre el profesor y el alumno. Este enfoque tiene sus raíces en planteamientos conductistas, aunque con algunos matices, ya que se centra más en el interés del niño que en el propósito del profesor, que considera que las respuestas deben ser funcionales para los aprendices, al mismo tiempo que utiliza un estilo interactivo en las situaciones de conversación.

b) El uso de *scripts*, constituye un procedimiento ideal para la intervención porque ofrece oportunidades para la comunicación verbal dentro de un contexto significativo. Un *script* es la representación de un evento, con una secuencia ordenada de acciones organizadas alrededor de un objetivo e incluye actores, acciones y apoyos (Nelson, 1986). Por ejemplo, la mayor parte de la gente conoce el *script* de "comer en un restaurante", que incluye la secuencia de eventos de pedir, comer y pagar. Muchas de las actividades de juego dramático usadas en la escuela, envuelven el uso de *scripts* para cosas como los sucesos diarios (levantarse, afeitarse, vestirse, desayunar, lavarse los dientes, e ir al colegio), sucesos especiales (irse de vacaciones o de pesca) y ocupaciones (médico, veterinario, electricista, mecánico). Las siguientes situaciones pueden ser susceptibles de reproducirse mediante *scripts*: "prepararse para ir al colegio", "la espera del autobús para ir al colegio", "ir a pescar", "ir de compras al supermercado", "el viaje en avión", "la visita al doctor" o "llevar el coche al mecánico" (Acosta y Moreno, 1999)

El logopeda puede ir incorporando variantes en el desarrollo de las secuencias anteriores con el fin de promover la intencionalidad comunicativa y el desarrollo de la conversación. Por ejemplo, el *script* de "prepararse para ir al colegio" puede modificarse poco a poco, introduciendo pequeños problemas como que "el niño no encuentra sus zapatos", "los cereales se han acabado" o "el gatito negro se ha escapado".

c) El *modelado interactivo*, mediante el cual los alumnos son expuestos a múltiples ejemplos de objetivos lingüísticos formales en contextos donde la forma es semántica y pragmáticamente apropiada. Es suficientemente conocido el uso de la *modificación y el ajuste del habla*, la *contingencia semántica* (*expansiones y extensiones*), las *buenas preguntas*, los *gestos*, *pistas* o *señales no verbales*, entre muchos otros sistemas de facilitación.

d) Mediante el *uso del lenguaje en distintos contextos* se intenta ofrecer apoyo para que los niños con dificultades de lenguaje puedan ser reconocidos como parte de los grupos sociales que se organizan en las aulas, y con ello se garantice su

inclusión educativa. La cobertura de este apoyo abarca las múltiples dimensiones contextuales, es decir, los contextos social, emocional, funcional, físico, evento y discurso.

Para lo anterior, se consideran tan importantes los aspectos no-verbales como los verbales. En este sentido, cabe recordar que la ausencia de un feedback no-verbal en los demás tiende a hacer nuestros sentimientos mucho menos confortables por lo que muchas veces rompemos o nos salimos de la conversación y evitamos a esa persona en el futuro.

Los niños que tienen buenas habilidades de comunicación social consiguen una buena reputación dentro del grupo, lo cual tiene consecuencias importantes en su autoestima. Para los niños con pocas habilidades comunicativas el efecto es el contrario, por lo que se hace necesario que los profesionales modelen sus propias conductas de forma oportuna, como por ejemplo, dando al alumno el tiempo necesario para preparar una respuesta, a la vez que se le ofrece apoyo mediante pistas, señales o sugerencias, o se le brindan oportunidades para que demuestre sus habilidades y competencias en determinadas áreas del currículo, dentro del grupo de la clase.

El desarrollo de las habilidades sociales está también mediado por el uso del lenguaje. Los efectos de empezar a mostrarse como menos capaces para usar habilidades de comunicación verbal y no-verbal puede tener un efecto inmediato en cuanto a la popularidad ante el resto de los compañeros, con consecuencias claras de rechazo o exclusión temprana. Es importante, en este sentido, favorecer el apoyo de los compañeros a estos niños con estrategias como los *Círculos de Amigos*.

e) La estructuras de aprendizaje cooperativas

La promoción de aulas inclusivas está muy unida al impulso metodológico de las estructuras de aprendizaje cooperativas. Sin embargo, la cooperación exige de algún apoyo directo del adulto modelando el lenguaje y la conducta apropiada. El aprendizaje cooperativo en grupo es una experiencia difícil para muchos niños con dificultades de habla y lenguaje.

Las habilidades que envuelven el trabajo cooperativo son las siguientes: (a) escuchar las contribuciones de los otros; (b) esperar por un turno para hablar; (c) pensar acerca de lo que otras personas han dicho y evitar saltarse el tópico; (d) clarificar y exponer sus propias ideas; (e) hacer reparaciones en la conversación, si ello fuera necesario; (f) negociar si hubiera algún problema o una diferencia de opiniones; y (g) aceptar la crítica constructiva y la modificación de sus ideas por otros.

Sin embargo, sabemos que los niños con dificultades de lenguaje tienen serios obstáculos con los aspectos pragmáticos de su lenguaje, por lo que a menudo tienen graves inconvenientes para saber iniciar una contribución, tomar el turno en una conversación, administrar el tiempo durante una intervención, cómo terminar o finalizar una contribución, eludir violaciones de estilo, y el mantenimiento de una cierta distancia social confortable para los otros miembros del grupo.

El reparto de papeles y tareas dentro de los grupos de aprendizaje cooperativo puede mejorar sus condiciones de funcionamiento.

La evaluación de la intervención

La propuesta que se hace para una evaluación de todo el proceso de intervención exige la combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos. Por un lado, los servicios de apoyo a la escuela necesitan datos cuantitativos, con el propósito de analizar si sus objetivos han sido conseguidos; por otro se hace imprescindible una evaluación del proceso que identifique las fortalezas y las debilidades de la intervención, y las oportunidades y amenazas del entorno para ir construyendo aulas y escuelas más inclusivas (entre los procedimientos cualitativos que más se utilizan cabe citar las observaciones, las entrevistas, los cuestionarios, los registros y los diarios). Se trataría de obtener una "foto fija" de lo que está ocurriendo. Nos interesa especialmente conocer si la intervención implementada supone un cambio educativo y social significativo en los niños con dificultades en su comunicación y lenguaje, y, por lo tanto, se habla de cambio en la vida de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- 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 achegamento 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 dynamyc 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.

***[El original de este artículo se publico en la revista *Àmbits de Psicopedagogia* núm 11, verano 2004]**