

DIFICULTADES EN LA COMUNICACIÓN ORAL EN ALUMNADO CON NEE. DESARROLLO, EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DESDE LA COLABORACIÓN EDUCATIVA

Víctor M. Acosta Rodríguez

Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

Parece incuestionable que el lenguaje constituye una de las principales herramientas que los niños han de manejar cuando llegan a la escuela. Sin embargo, resulta un hecho muy común encontrarse con una gran cantidad de niños y niñas que presentan dificultades en el desarrollo comunicativo y lingüístico a lo largo de toda la escolaridad. Cuando se pregunta al profesorado de educación infantil y primaria por el principal problema existente en sus aulas, su respuesta suele ser: los déficit del lenguaje. De esta forma, la preocupación por la adquisición y desarrollo del lenguaje suele estar generalizada entre los profesores, psicopedagogos, logopedas y padres, al tratarse de un instrumento vital para cuestiones como las siguientes:

- La comprensión de las instrucciones verbales de los profesores.
- El entendimiento de los contenidos de la enseñanza que frecuentemente son expresados oralmente.
- La demostración del conocimiento que se aprende y la formulación de explicaciones de manera razonada.
- El posterior aprendizaje de la lecto-escritura.
- El discernimiento de las reglas de funcionamiento y organización de las clases.
- El establecimiento de relaciones sociales con otros compañeros.

Generalmente, cuando se asiste a un aula de educación infantil o de primer ciclo de primaria se constata la gran heterogeneidad existente en relación con el dominio y uso del lenguaje: alumnos con retraso en su adquisición, niños y niñas que no hablan o son comunicadores pasivos, y muchos



otros que presentan problemas en alguno de los componentes del lenguaje. No obstante, se debe tener presente el hecho de que la evolución del lenguaje infantil cursa según distintos ritmos y velocidades. Como sugiere Rigo (1999) la adquisición del lenguaje se ilustra bastante bien con la metáfora del tren, que para ir de una ciudad A a otra F tiene que pasar por B,C,D y E. Éste es el único recorrido, y tiene que ser por este orden. Nunca se puede pasar por D sin previamente haberlo hecho por B y C. Todos los sujetos pasan por todas e idénticas estaciones antes de llegar a la meta F. Pero no todos tienen garantizado llegar; muchos quedarán estancados en una estación intermedia, para siempre. Ésta es ya una diferencia; pero queda otra: el tren, normalmente, sale de A a una hora determinada y llega a F a otra hora precisa. En algunos casos esto no sucede así. En contadas ocasiones el tren llega antes de la hora; en bastantes, llega con retraso; con retraso, pero bien, y con el mismo número de vagones con que era de esperar que llegaran y con los vagones en buen estado. En otros casos no sólo llega tarde, sino que llega con los vagones sucios y desvencijados; en otras ocasiones incluso faltará algún vagón o los vagones llegarán con el orden cambiado. En los peores casos, como ya se ha indicado, el convoy quedará atascado en una estación anterior, imposibilitado para seguir adelante. Esta metáfora describe perfectamente las diversas situaciones que normalmente se encuentran en las aulas de nuestros centros escolares, situación que requiere de un análisis atento a través de la puesta en marcha de auténticos programas de detección y evaluación que permitan tender puentes con una respuesta educativa ajustada a cada situación.

Hemos asistido en los últimos años a la presencia hegemónica de modelos clínicos que abordan la comunicación y el lenguaje al margen de sus contextos de producción, que analizan y trabajan las unidades lingüísticas de manera fragmentada, que consideran a los profesionales como especialistas que realizan su tarea desde una perspectiva técnica, y seleccionan los contenidos al margen del currículo. Últimamente, por fortuna, parece empezar a cuestionarse este modelo, aproximándonos ahora a una visión que propone acometer las dificultades del lenguaje en sus contextos naturales de producción, acercamiento que plantea la necesidad de tener en cuenta ciertos principios en el diseño y desarrollo de programas de intervención. Por un lado, se requiere perfilar la intervención en el contexto del aula al ser éste el ambiente menos restrictivo para los niños con necesidades educativas especiales (en adelante n.e.e.), ofreciendo además la posibilidad de incorporarla a una propuesta curricular concreta; por el otro, se postula la exigencia de establecer vínculos estrechos y fiables entre la familia y la escuela ya que es su interacción la que contribuye, en gran medida, al correcto desarrollo lingüístico, cognitivo y social de los niños.



Se entiende, además, que las n.e.e. en el ámbito del lenguaje se traducen a lo largo de un continuo que va desde el retraso al trastorno específico del lenguaje, manifestadas, generalmente, por alumnos de edades comprendidas entre los 3 y los 8 años que presentan un desarrollo cognitivo, emocional y social dentro de los parámetros de la normalidad, pero que manifiestan algunas de las siguientes características (Acosta, 1995; Acosta et al., 1996; Acosta y Moreno, 1999):

- Dificultades en el vocabulario receptivo (Peabody, Dunn y Dunn, 1981).
- Dificultades en la comprensión y/o producción lingüística (Acosta et al., 1996).
- Una Longitud Media de Enunciados no acorde con su edad cronológica.
- Limitaciones y dificultades en el desarrollo morfosintáctico (Acosta et al., 1996; Moreno, 1997).
- Dificultades en el habla (Acosta, 1995; Acosta y Ramos, 1997; Acosta, León y Ramos, 1998; Acosta y Moreno, 1999; Acosta, 2000a).

En el presente trabajo se analizan las dificultades del lenguaje oral en alumnos con n.e.e. intentando cubrir un triple objetivo. En primer lugar, proporcionar un marco teórico que explique la adquisición y desarrollo del lenguaje a partir de la integración de las aproximaciones evolutiva y lingüística. En segundo lugar, analizar las dificultades del lenguaje desde los principios que caracterizan una escuela integradora que debe responder a las n.e.e. desde la mejora de los procesos de apoyo y adaptación. Y, en último lugar, ofrecer propuestas colaborativas de trabajo que suponen un cambio tanto en la forma de evaluar como de intervenir en las dificultades del lenguaje.

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Anteriormente se ha recurrido a la metáfora del tren para explicar los distintos matices que entraña el proceso de adquisición del lenguaje. De tal forma que para muchos niños el tren sale de la estación a una velocidad adecuada entre los 12 y los 24 meses de vida, llegando a su destino hacia el final de la etapa de la educación infantil, no ocurriendo lo mismo con los alumnos que presentan dificultades del lenguaje, sujetos a una salida más parsimoniosa en la que unos vagones van más lentos que otros. ¿Cuáles son los factores que afectan a esos principios de gravedad, aceleración, velocidad y movimiento?. Los modelos teóricos a los que se suele aludir para explicar la adquisición del lenguaje pueden agruparse en los dos siguientes: un modelo evolutivo y otro de naturaleza lingüística. Veamos *grosso modo* cuáles son las principales características de ambas aproximaciones.



El enfoque evolutivo considera el lenguaje como una habilidad cognitivo-social, poniendo el acento en los significados y usos del lenguaje, y concediendo al niño un papel activo, que se traduce en un aprendizaje continuo a través de un proceso de naturaleza inductiva. El estudio del lenguaje se aborda de manera descriptiva a partir de su análisis en los contextos de comunicación en los que el niño interactúa con otras personas, interesándose, al mismo tiempo, por los contextos socioculturales que contribuyen a su desarrollo singular.

El acercamiento lingüístico entiende el lenguaje como un conjunto de habilidades innatas de la especie humana, llegándose incluso a hablar de instinto del lenguaje (Pinker, 1994). Además se pone el énfasis en sus aspectos formales, y más concretamente se interesa por el desarrollo gramatical. Según esta corriente, los niños desempeñan un papel activo en la construcción lingüística, pero trabajando de manera deductiva, en la cual el adulto proporciona el *feedback* adecuado para el aprendizaje de aquellas estructuras más complejas. El principal interés de esta corriente es el estudio teórico del lenguaje. Por último, una de sus primordiales aportaciones es la introducción de la noción de universales lingüísticos.

Para quien trabaja en el espinoso campo de las dificultades del lenguaje infantil quizás le sea de mayor utilidad abordar su trabajo desde un esquema evolutivo. Sin embargo, algunas cuestiones relacionadas con la dimensión formal del lenguaje, especialmente el conocimiento de determinadas reglas tanto para el componente morfosintáctico como fonológico, así como el papel del *feedback* del adulto, son contribuciones nada desdeñables de la corriente lingüística. Por ello, con toda probabilidad ambas perspectivas sean necesarias para entender globalmente cómo funciona el lenguaje y para diseñar programas de intervención que mejoren las habilidades lingüísticas de los niños.

DIFICULTAD, RETRASO Y TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

En la introducción ya se esbozaron algunas de las principales características que presentan los sujetos con dificultades del lenguaje. Sin embargo, esto sólo constituye una parte del problema, ya que se hace necesario obtener datos a partir del análisis de los distintos escenarios de comunicación en los que los niños usan el lenguaje como herramienta de aprendizaje e interacción social. Esta visión amplia de los problemas del lenguaje infantil nos obliga a entender los desórdenes del lenguaje a partir de las interacciones naturales que se producen en distintos contextos de comunicación en los cuales cambian los interlocutores, los materiales y los eventos, centrándonos ahora no tanto en los déficit sino en la respuesta educativa que tanto la escuela como la



familia han de diseñar y desarrollar. Por todo ello resulta mucho más sensato y coherente hablar de *dificultad del lenguaje* como concepto más genérico y neutral, que permite, a su vez, concebir dichas dificultades en términos de necesidades educativas específicas, ya que la mayor parte de los problemas del lenguaje y de la comunicación «se manifiestan, y en algunos casos se intensifican, en la situación de enseñanza-aprendizaje» (Mayor, 1994:348).

Una buena parte de las dificultades del lenguaje que se observan en los ambientes educativos precisa de una respuesta que gire alrededor de los conceptos de apoyo y adaptación dentro de situaciones lo más naturales posibles. En ese sentido, el logopeda deberá revisar su papel como profesional e incorporar tareas de análisis de las situaciones de comunicación dentro del aula, focalizar su trabajo a partir del currículum ordinario y asesorar a los profesores, así como colaborar con las familias, papeles que tradicionalmente han quedado fuera de su ámbito de desarrollo profesional (Acosta y Moreno, 1999).

Obviamente, la respuesta educativa va a resultar diferenciada, tal y como señala Mayor (1994), en función de si la dificultad del lenguaje es *transitoria* (p.ej., disfemia, dislalia, retraso del lenguaje, etc.) o *permanente* (p.ej., parálisis cerebral o autismo). Desde nuestro punto de vista, los servicios de logopedia deberían estar organizados de manera que su labor profesional se adapte a cada situación particular, de modo que no se actúe exclusivamente bajo una visión rehabilitadora que desdeña el estudio de los contextos reales de comunicación y a los interlocutores privilegiados que interaccionan con los niños y niñas de nuestros centros escolares. Si se trabaja en un ambiente educativo se debe ir hacia la comprensión de los fenómenos que ocurren en él, como son el análisis de la organización y la planificación de una propuesta educativa y curricular concreta, el papel de los educadores y de los servicios de apoyo en la educación de niños y niñas con n.e.e., el análisis de los procesos de interacción y de enseñanza-aprendizaje que ocurren dentro del aula, la reflexión acerca de la implicación de los padres en la tarea educativa y de su papel como facilitadores de la comunicación en el hogar, etc. Éstas y otras cuestiones no pueden ser ajenas al logopeda si de verdad quiere entender en su amplitud lo que significa una dificultad del lenguaje. Todo ello se debe empezar a construir a través de un proceso de colaboración entre todos los que están implicados en la educación de los niños y niñas con n.e.e. (Acosta y Moreno, 1999).

Cuando las dificultades del lenguaje aparecen en alguna de las etapas críticas de su adquisición y desarrollo surge también un importante debate acerca de la terminología que se ha de utilizar, de tal manera que quede lo más claro posible si se trata de un problema de lenguaje y/o de habla, si se trata de un retraso o de una desviación de los patrones normativos o deter-

minar la naturaleza del problema. En este sentido se han venido utilizando expresiones como las siguientes: *desórdenes del lenguaje*, *retraso del lenguaje*, *trastornos del desarrollo del lenguaje* o *daño específico del lenguaje*, teniendo todas algunas características en común, como es el hecho de poner el énfasis en que estamos hablando de una dificultad que afecta al lenguaje, que la manifestación más clara es el retraso inicial y que el área lingüística es el foco central de la dificultad (Acosta y Moreno, 1999).

Desde nuestro punto de vista cuando se produce un desarrollo lingüístico que consideramos lento, con un ritmo y velocidad inadecuado, con movimientos de aceleración y desaceleración que tiene como consecuencia desfases respecto al desarrollo normal del lenguaje, los cuales persisten más allá de la etapa de educación infantil, se puede hablar de la presencia de un *retraso del lenguaje*. En consecuencia se habla de *retraso de lenguaje* cuando confluyen las siguientes circunstancias (Acosta y Moreno, 1999):

- El núcleo del problema se centra, fundamentalmente, en el aspecto expresivo.
- Las alteraciones fonológicas y la limitación del léxico son las conductas más llamativas.
- El acceso al lenguaje oral como forma de comunicación se inició un año o un año y medio más tarde de lo que suele ser habitual.
- El retraso en el desarrollo lingüístico es homogéneo en todos los componentes del sistema.
- La comparación entre sujetos con el mismo diagnóstico ofrece poca variabilidad en sus perfiles lingüísticos.
- A pesar del retraso temporal, se observa una evolución paralela a la estándar en los rasgos característicos de cada una de las etapas.
- Muchos sujetos pueden compensar por sí solos este desajuste temporal si cuentan con un entorno estimulador y buenas capacidades intelectuales.
- Este tipo de niños suele responder muy bien a la intervención, mejorando en poco tiempo su competencia lingüística.

Los mismos autores describen el *trastorno específico del lenguaje* cuando concurren las siguientes características (Acosta y Moreno, 1999):

- Los problemas se extienden tanto al plano expresivo como al comprensivo.
- Se observan *asincronías* en el desarrollo de los distintos componentes, coexistiendo habilidades lingüísticas propias de su edad con la ausencia o formulación errónea de otras más simples y primitivas.



- Presentan patrones de error que no se corresponden con los usuales en los procesos de adquisición.
- La comparación entre sujetos ofrece perfiles lingüísticos poco uniformes.
- El componente morfosintáctico es uno de los más alterados, sobre todo cuando se analiza el uso de reglas en situaciones de interacción espontánea, tales como conversación acerca de un tema, narración de una historia o hechos ocurridos, explicación de un suceso, etc.

La idea que subyace en lo anteriormente expuesto es la siguiente: cuando nos encontramos con niños con retraso de lenguaje y no se le da una respuesta adecuada desde la institución escolar, la consecuencia siguiente suele ser un agravamiento de la mayor parte de las conductas que definen esta dificultad del lenguaje hasta su derivación en un trastorno específico del lenguaje.

¿NIÑOS CON DIFICULTADES EN LA COMUNICACIÓN ORAL O ADULTOS SIN RECURSOS?

Se decía anteriormente que el lenguaje es una habilidad cognitivo-social que se adquiere a partir de complejos procesos de negociación de significados en contextos facilitadores de su uso, en los cuales el niño tiene un papel activo desplegando, a partir de situaciones de interacción, un modo de operar inductivo. En este proceso resulta de capital importancia el ambiente que rodea al niño, y, más concretamente, los contextos de desarrollo, y el habla que le dirigen los adultos.

Es evidente que un gran porcentaje de los niños que comienzan su escolarización con problemas de lenguaje provienen de contextos familiares donde ha existido un déficit en el *input* paterno y materno. También resulta un dato muy aceptado en la actualidad la consideración de las enormes diferencias en el *input* lingüístico entre clases sociales y grupos culturales. Moerk (1998) llega a la conclusión de que no es la mera cantidad de *input* lo que importa, sino que, por el contrario, "lo significativo es que algunos padres emplean técnicas de instrucción de lenguaje bastante sofisticadas mientras que otros se empeñan en interacciones contraproducentes. Por consiguiente, es necesario realizar un análisis refinado de las variaciones del *input* y sus efectos".

Para Moerk (1998) las diferencias en el lenguaje que los adultos dirigen a los niños se pueden explicar atendiendo a tres razones: a factores estrictamente ambientales, a ciclos de *feedback* negativos y a las características propias de los infantes (Tabla I).



Los diferentes factores que ocasionan desajustes en el *input* lingüístico obligan a los profesores a enfrentarse con una situación que supone la ingente tarea de “cambiar los hábitos y las aversiones profundamente engranados para conseguir que los niños fueran receptivos al *input* proporcionado en la escuela. El fracaso escolar y vital puede derivarse a menudo de las diferencias de *input* lingüístico y de captación verbal tempranas aparentemente mínimas” (Moerk, 1998: 13).

Tabla I. *Diferencias en el input que los adultos dirigen a los niños, a partir de Moerk (1998).*

Diferencias en el <i>input</i> derivadas de déficit intrínsecos de los niños	Causas ambientales	Ciclos de feedback negativos
* Los niños con retraso fuerzan a los padres a simplificar el lenguaje que a ellos les dirigen. * En los niños con retraso grave la combinación resultante de la poca capacidad de procesamiento y el empobrecimiento del input afecta claramente a su adquisición del lenguaje. * Las interrupciones conversacionales condicionan enormemente el ajuste en la respuesta de los padres, proporcionándoles así menos posibilidades de aprendizaje.	* Diferencias culturales y de clase social (Hart y Risley, 1995). Clara oposición entre códigos elaborados y restringidos (Bernstein, 1964). Diferencia entre educación autoritaria y con autoridad, con las implicaciones que cada una tiene para las interacciones verbales (Baumrind, 1980). * En muchas culturas tradicionales se hace hincapié en el cumplimiento silencioso por parte del niño de las demandas de los adultos, que a menudo son casi por completo no verbales o utilizan el lenguaje en su mínima expresión. * Las culturas no tecnológicas hacen hincapié en el lenguaje centrado en la persona muy por encima del lenguaje centrado en el objeto. * Las diferencias ambientales, culturales y de clase social devienen especialmente importantes cuando se considera la movilidad social. Con las necesidades tecnológicas y las tendencias igualitarias actuales, tienen acceso a la educación superior muchos niños cuyos padres apenas acabaron la escuela elemental o que son incluso analfabetos. ¿Cómo pudieron esos padres, que nunca adquirieron las habilidades verbales exigidas por la educación superior, transferírselas a sus hijos?.	* El input deficiente que se dirige al niño como resultado de habilidades deficientes, que, a su vez, se traducen en un mayor déficit en el input proporcionado con posterioridad, es un fenómeno muy común. * Un ambiente familiar traumático tendría como consecuencia el retraimiento del niño o la niña. Cuando los niños sienten miedo en interactuar con sus padres, no se puede esperar que se establezcan conversaciones enriquecedoras.

Los desajustes en el *input* dentro de las aulas: el papel del profesor

Cuando nos llegan niños y niñas con n.e.e, la escuela está en la obligación de dar una respuesta que se concreta en realizar los apoyos y las adaptaciones necesarias. Para ello la institución escolar debe plantearse, en el campo del lenguaje oral, la optimización del nivel espontáneo demostrado por un niño. Sin embargo, la escuela no debe seguir obsesionada con enseñar exclusivamente a los niños aspectos referenciales y conceptuales de la lengua, “en detrimento de los comunicativos y espontáneos, y es sobre todo en estos aspectos donde los resultados de los niños deprivados socioculturalmente aparecen más deficitarios” (Clemente, 1995: 164).

La unión de los aspectos normativos con los pragmáticos, debe facilitar el uso del lenguaje por los alumnos para fines comunicativos y de interacción, siendo necesario que los objetivos didácticos recojan este aspecto esencial (Clemente, 1995: 165).

No obstante, al igual que ocurre con los estilos de enseñanza maternos, podemos decir que se debe avanzar en la mejora de las habilidades comunicativas e interactivas de los enseñantes, con el fin de perfeccionar la interacción verbal en el aula.

Es de sobra conocido que las interacciones en el aula no son simétricas ya que están claramente descompensadas a favor de los adultos; si los profesores mejorasen la calidad de sus interacciones, se favorecerá el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños y las niñas. Si bien los estilos comunicativos o interactivos de los profesores pueden ser muy diversos, parece quedar claro que, como muy bien señala Del Río (1993: 42), el contexto del aula favorece un estilo directivo que pone de manifiesto porque el adulto controla la marcha del discurso, impone los temas, da y retira la palabra, decide qué es correcto y apropiado, etc. Por lo tanto según sea el estilo interactivo del profesor se favorecerá o entorpecerá el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos.

Pensamos que tener habilidades comunicativas positivas es algo que podemos enseñar a los profesores. Para ello se requiere una práctica y un uso sistemático de las mismas en situaciones naturales y espontáneas, además de tener un cierto grado de sensibilidad por las situaciones de diversidad que nos encontramos en nuestras escuelas. Las habilidades de comunicación interpersonal que deberían fomentarse entre los profesores quedarían recogidas en la tabla II.



Tabla II. *Habilidades de comunicación interpersonal para profesores.*

Habilidades de comunicación no-verbal	Habilidades de comunicación verbal	Habilidades de apoyo	Comunicación en grupo
* Atención física: consistente en el contacto (ocular y físico), las expresiones faciales y los gestos. También puede resultar importante el ajuste del espacio físico (proxémica). * Escuchar: requiere una práctica adecuada pues existen distintos tipos de escucha (ignorar, escucha selectiva, escucha activa, escucha empática).	* Promover respuestas: se trata del uso de las típicas expresiones ¿Oh?; ¿Y entonces?.. O enfatizar una palabra o frase que el niño haya dicho. * Uso de sistemas de facilitación apropiados (expansiones, extensiones, incorporaciones). * Responder con afecto. * Formular buenas preguntas (abiertas/cerradas). * Resumir.	* Ofrecer apoyo y asistencia dentro del aula.	* Además de las situaciones diádicas, se debe aprender a gestionar la comunicación en grupo.

Tal y como señala Del Río (1993: 42) muchas de las habilidades comunicativas anteriores se podrían resumir con la palabra *escuchar*: “el profesor o la profesora que escucha es una persona que acomoda el nivel de su lenguaje al de los alumnos, que es sensible a sus intervenciones, en el sentido de que su discurso es flexible y variado en función de las diferencias entre clases y entre alumnos. El profesor que escucha recoge en sus intervenciones las aportaciones de los alumnos, y las devuelve a veces ampliadas o reformuladas; cede la palabra con facilidad y da oportunidades de iniciar turnos, de hacer preguntas o de cambiar de tema a los alumnos”. Tanto la adaptación como el apoyo será más fácil para un profesor que sea capaz de escuchar. Se trata de adecuarse a las necesidades de los alumnos e ir retirando las ayudas que se le prestan a los niños para que vayan avanzando desde su *Zona de Desarrollo Actual* hacia la *Zona de Desarrollo Próximo*. Este modo de actuar del profesor lo convierte en un interlocutor, que con su manera de interactuar, da oportunidades a los alumnos de aprender a comunicarse mejor, se constituye en modelo y, en definitiva, actúa como agente educativo de forma óptima y natural en el ámbito de la comunicación oral” (Del Río, 1993: 43).

APROXIMACIONES A LA INTERVENCIÓN EN EL LENGUAJE: HACIA LA COLABORACIÓN EDUCATIVA

Si por algo se ha venido caracterizando la formación de los logopedas es por estar al margen de los contextos de uso del lenguaje. Hasta ahora los problemas lingüísticos se han venido analizando y rehabilitando a partir del estudio exclusivo de los sujetos (esto es, visión centrada en el déficit). Sin

embargo, tanto la familia como los centros educativos constituyen contextos singulares y complejos en relación con el uso del lenguaje, puesto que en ellos éste es utilizado como instrumento de socialización y como herramienta mediadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Acosta y Moreno, 1999).

Paradójicamente, la implantación de la LOGSE no se ha acompañado de un cambio en la formación y en las funciones y tareas que deben prestar los servicios de logopedia en el campo educativo. Sigue vigente un perfil profesional en el que se reconoce un trabajo muy especializado y al margen del contexto del aula y, por lo tanto, de la propuesta curricular del centro. Frente a esta situación consideramos necesario que los logopedas se integren en los equipos psicopedagógicos de los centros para planificar actuaciones coordinadas y colaborativas que den una respuesta educativa adecuada en el marco del centro y del aula, y donde la participación de la familia se establezca a partir de alianzas sólidas y fiables.

Como ya se ha comentado las dificultades del lenguaje que de forma generalizada nos encontramos en nuestras escuelas tienen que ver con aspectos de comprensión y producción del lenguaje, del habla y del uso del lenguaje como instrumento de interacción social y de acceso al currículo. La intervención en estos aspectos supone la adopción de un trabajo en equipo que se ubique en aproximaciones más naturalistas, interactivas y colaborativas.

Naturalista porque la intervención en el lenguaje debe estar marcada por las siguientes características: (a) El lenguaje y la comunicación deberían ser enseñados a los niños en contextos naturales, (b) en contextos conversacionales, (c) utilizando diversas tentativas y ensayos durante el proceso, (d) insistiendo en las partes fundamentales y prestando el apoyo necesario para que el niño dirija su atención a lo esencial, y (e) haciendo uso del refuerzo positivo para los requerimientos y la atención del niño. Dentro de este planteamiento quedarían encuadradas las perspectivas de trabajo como la intervención en los contextos de producción o *milieu training* (Hart y Rogers-Warren, 1978), *la intervención naturalista* (Hart, 1985), *la intervención transaccional* (McLean y Snyder-McLean, 1978), *la intervención conversacional* (MacDonald, 1985) y *la enseñanza incidental* (Warren y Kaiser, 1986).

Interactiva porque subraya el papel de los intercambios interpersonales en situaciones de interacción, la comunicación en relación con sus componentes socioafectivos, los ajustes que hacen los padres en su *input* lingüístico (*motheresse, baby talk*) y el contexto donde tiene lugar el uso del lenguaje por distintos interlocutores (Bloom y Lahey, 1978; Lahey, 1988).



Colaborativa porque persigue facilitar la interacción entre los profesores (tanto de educación ordinaria como de educación especial), los psicopedagogos y los logopedas para que estudien y aporten soluciones a las dificultades del lenguaje de manera conjunta y coordinada (Acosta y Moreno, 1999). Se trata de un proceso interactivo donde diversos profesionales definen, discuten, y ofrecen soluciones a los problemas de manera compartida.

Bajo esta perspectiva, las dificultades del lenguaje se reconocen y analizan a partir de la interacción entre el alumno, el ambiente y las demandas de la tarea. Dentro de un modelo colaborativo, el profesor y el logopeda, junto con otros miembros de los equipos psicopedagógicos, toman decisiones que modifican el contenido de la enseñanza y las expectativas contextuales con el objeto de conseguir el éxito del alumno en el aula. Para ello, tanto los profesores como los logopedas deben poseer una base de conocimiento común que incluya la comprensión de las técnicas de evaluación y análisis, el currículo, los materiales y el control de los alumnos en la clase. En este proceso, la evaluación es uno de los pilares fundamentales.

La evaluación del lenguaje: desde los postulados naturalistas hasta una concepción más dinámica

No se puede seguir defendiendo una intervención en el lenguaje centrada en el currículo y seguir poniendo en práctica procedimientos de evaluación desconectados de las situaciones de interacción natural y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En algunos trabajos anteriores ya hemos expuesto las bases de un cambio en la evaluación que supone la adopción de planteamientos más etnográficos y cualitativos (Acosta et al., 1996, Acosta, 1998; Acosta, 1999). Sin embargo nos queda por dar un paso más: la adopción de un modelo de trabajo que nos sitúe en la evaluación con base en el currículo. La evaluación del lenguaje oral en niños y niñas en edad escolar parte de la idea de que evaluación e intervención guardan una estrecha relación, son, como dice Miller (1986), dos constructos interactivos.

El objetivo fundamental de la evaluación debe ser la búsqueda de las *fortalezas* y las *debilidades* del sistema lingüístico del niño, para lo cual es necesario no sólo tener en cuenta factores de naturaleza biológica sino también aquellos otros que afectan a los distintos contextos de crianza y educación. Para ello resulta fundamental un análisis del lenguaje infantil cuando cada niño y niña llegan a la escuela, ya que una buena parte de los sujetos que acceden al sistema educativo lo hacen con una descompensación de sus recursos lingüísticos. Estos individuos desarrollan unos patrones de interacción distorsionados que se manifiestan en que hablan menos, participan en menor medida en los intercambios conversacionales, realizan expresiones estructuralmente más simples y con un contenido más pobre (Wells, 1985).



Nuestra experiencia nos hace estar de acuerdo con estos planteamientos añadiendo que, normalmente, coinciden con niños y niñas de clases sociales menos favorecidas, pero que, en cualquier caso, se pueden emprender programas de estimulación del lenguaje oral para lograr mayores cotas de dominio del lenguaje y la comunicación (Acosta, 1995; Acosta, 1999).

En todo este proceso tanto la familia como el maestro juegan un papel decisivo en la detección de las dificultades del lenguaje y la comunicación a través de la utilización de procedimientos como la *observación* y del uso de *diarios* en la casa y en el aula.

Otro objetivo de la evaluación es el descubrimiento de los principales *patrones de error* que expliquen los problemas del lenguaje a partir de las regularidades que se presentan en el sistema lingüístico infantil, y no tratar de describir dificultades aisladas e inconexas entre sí. Para tal fin es necesario incluir información tanto cognitiva como lingüística.

Por último, los datos de la evaluación deben proporcionarnos información cualitativamente relevante para la planificación y la toma de decisiones que orienten una intervención adecuada.

Durante muchos años hemos venido haciendo una evaluación de corte naturalista, basada, entre otros, en los planteamientos defendidos por Lund y Duchan (1993) que se ha venido caracterizando por los siguientes aspectos (Acosta et al., 1996; Acosta, 1998; Acosta, 1999):

- a) Analizar si el niño se da cuenta de lo que está haciendo, de tal manera que no se le pregunta por el lenguaje en abstracto, sino por si comprende, conoce y participa en distintos tipos de eventos relacionados con su experiencia.
- b) Estudiar la intencionalidad comunicativa del niño en situaciones de interacción, por lo tanto, se trata de dar prioridad a la función sobre la forma, planteándose como criterio la validez ecológica; es decir, la evaluación intenta averiguar qué tipo de habilidades deberían ser aprendidas para funcionar en distintos contextos de la vida real (Mayor, 1994: 356);
- c) En la evaluación no solamente se analiza el lenguaje del niño sino también el de las personas que interactúan con él. Se trata de estudiar la influencia del *input* en la producción lingüística de los infantes; por ejemplo, se ha visto que las madres cambian su *input* lingüístico para incrementar la comprensión del lenguaje de sus hijos, presumiblemente porque aquéllas son sensibles a los cambios sutiles de la conducta del niño. En este proceso no solamente está afectada la forma lingüística, sino que se tiene en cuenta otros aspectos de la interacción comunicativa. Por tanto los evaluadores deben adoptar un modelo de funcionamien-



to interactivo que incluye asumir y tener en cuenta lo que la otra persona conoce, desea, siente, y puede hacer.

En consecuencia con lo anterior, la evaluación exige examinar la comunicación y el lenguaje del sujeto en distintos contextos «e identificar en cuáles de ellos se manifiesta más claramente la competencia del sujeto» (Mayor, 1994: 356).

La aparición de la perspectiva pragmática en la década pasada provocó un enorme cambio en la evaluación del lenguaje, llegándose a hablar en palabras de Dunchan (1983, cf. Puyuelo, 1995) de *revolución pragmática*. Ello ha supuesto un cambio paradigmático en la evaluación del lenguaje que pasa de una aproximación tradicional basada en el uso de tests estandarizados a una aproximación dinámica que utiliza medidas descriptivas. Sin embargo, ambos enfoques no tienen porque ser excluyentes, sino que se debe tender hacia su complementariedad dentro de un marco de trabajo colaborativo.

Lo importante ahora es que tanto el adulto como el niño juegan un papel activo en el proceso de evaluación, es decir, se trata de analizar dentro de contextos de interacción y de enseñanza-aprendizaje cuál es la participación del infante y cuál la contribución del adulto como facilitador de aquellos procesos. Todo ello supone recurrir a registros cualitativos como la observación, que hagan posible conocer la capacidad del niño para el uso del lenguaje (por ejemplo, en una situación de juego). Como muy acertadamente señala Mayor (1994: 357) debemos «recapacitar sobre la nueva apreciación de las funciones que se demandan del orientador/educador, el cual comienza a vislumbrarse más como un constructor y evaluador activo de hipótesis que como un mero administrador de pruebas, por lo que se refiere a la evaluación de la competencia lingüística y comunicativa del alumno».

Sin embargo, si bien hemos hecho propuestas de cambio tanto en los objetivos como en los procedimientos de evaluación, aún nos falta profundizar en situar la evaluación en conexión con las demandas curriculares existentes en la vida del aula. Dicho con otras palabras debemos tender puentes entre la propuesta naturalista y una forma de trabajo colaborativa que dé respuesta a preguntas como las siguientes:

- ¿Están los objetivos de la intervención en el lenguaje relacionados con las demandas curriculares?.
- ¿El logopeda está enseñando habilidades comunicativas relevantes para el contexto del aula?.
- ¿Lo que se enseña en el aula está más allá de lo que el alumno puede llegar a comprender?
- ¿Cómo se puede apoyar el lenguaje en el contexto de la clase?



La búsqueda de respuestas a los interrogantes anteriores obliga a los profesionales a reflexionar sobre los procedimientos que están utilizando para evaluar las capacidades lingüísticas de los alumnos, así como los planes de intervención derivados de los resultados de dicha evaluación. Los propios logopedas cada día son más conscientes de que el aula es un contexto muy rico que ofrece numerosas oportunidades para que los niños usen el lenguaje de manera singular con distintos significados y con una amplia variedad de compañeros de comunicación, abundando las demandas o exigencias lingüísticas especialmente para los niños con n.e.e.

Nuestra meta debe ser elaborar un plan para poner en práctica una evaluación colaborativa del lenguaje en el cual los profesores y los logopedas realicen la evaluación en el marco del aula y utilicen el currículo como base para dicha evaluación. En cualquier caso una evaluación colaborativa del lenguaje implica la asunción de principios como los siguientes:

- asumir la enorme complejidad del lenguaje cuando se analiza en contextos que envuelven rápidas y complejas interacciones entre profesores, alumnos y contenidos
- la necesidad de conocer las demandas curriculares en el aula
- acercarnos al estudio de las diferentes formas de comunicación que se utilizan en el aula a través de una propuesta curricular concreta
- comprender cuáles son los objetivos curriculares de cada profesor
- vincular la evaluación de las dimensiones, componentes y unidades del lenguaje con las expectativas curriculares
- determinar el grado de comprensión del alumno en relación con las explicaciones del profesor y cómo utilizan el lenguaje para adquirir conocimiento, planificar la resolución de problemas, o hacer predicciones e inferencias; y, por último,
- la conveniencia de evaluar el lenguaje combinando los contextos, personas y materiales, es decir, actividades dentro del aula, trabajo en grupo, actividades extraescolares, etc.

Lo realmente importante con este nuevo planteamiento no es tanto diagnosticar déficit aislados y sí habilidades lingüísticas que los alumnos necesitan para tener éxito en la vida del aula. Se entiende que la intervención en el lenguaje teniendo como base unidades comunicativas aisladas y fragmentadas ha constituido un auténtico fracaso, pues no ha servido como puente para los aprendizajes escolares. El cambio no parece sencillo, porque constituye todo un reto buscar la coherencia que supone no diseñar la evaluación para establecer objetivos de trabajo orientados a propuestas individualizadas, sino hacerlo para un trabajo curricular dentro del aula. Se trata de romper el



ciclo ineficaz que somete a los niños con dificultades del lenguaje a complejos y estériles procesos de evaluación e intervención.

La adopción de un modelo de trabajo colaborativo supone que el logopeda debe cambiar sus concepciones acerca de la evaluación. Por un lado, debe asumir una nueva idea sobre la organización del servicio de logopedia y su vinculación a los servicios de apoyo a la escuela (apoyo individualizado, apoyo colaborativo/individual; apoyo curricular); por el otro, debe apropiarse de un esquema que describa el funcionamiento lingüístico de cada alumno a partir de contextos reales de comunicación.

Las principales características de la evaluación dinámica quedan recogidas en la tabla III.

Tabla III. *Principales características de la evaluación dinámica.*

Se tiene en cuenta lo que el niño puede aprender y la influencia que tiene la propia situación de aprendizaje (Zona del Desarrollo Próximo, Vigotzky, 1978). Es importante conocer las razones por las que comete errores.
El evaluador adopta un papel interactivo y de apoyo; intenta promover cambios en una dirección positiva.
Se interesa por los procesos de aprendizaje asociados con los contenidos curriculares.
Optimiza la competencia.
Usa procedimientos de evaluación centrados en el currículum o los tests estandarizados, pero con andamiaje; analiza la competencia lingüística del niño con apoyo y sin apoyo.
Conecta con la intervención y es relevante con lo que ocurre en el aula.
Analiza la dificultad de la tarea para el niño y prueba su ejecución mediante los apoyos necesarios.
Evalúa las fortalezas y debilidades del sistema lingüístico de cada niño.
Permite evaluar las diferencias culturales de los alumnos.
Enclava la intervención dentro de la evaluación.
Fomenta diversas respuestas (pensar en voz alta) dentro de formatos abiertos/cerrados.

Esta nueva concepción de la evaluación está muy unida a la intervención, y trata de descubrir aquellas potencialidades del sujeto evaluado. Por lo tanto, durante el propio proceso evaluador –en consecuencia estamos ante una aproximación dirigida al proceso- se introducen apoyos en forma de señales, pistas, indicaciones o clarificaciones, que ya orientan la propia intervención logopédica. Profesor y logopeda deben colaborar estrechamente para determinar el grado de dificultad de las tareas de la clase y qué papel juega el lenguaje en ello, o cómo el apoyo en el lenguaje puede facilitar determinados aprendizajes. La meta es que el alumno pueda ir generalizando a otras situa-

ciones de aula las estrategias que se le enseñan, para que poco a poco puede ir funcionando de manera más independiente.

¿Qué modelo de servicio?

Creo que a estas alturas queda bien claro que nuestra intención es evitar una intervención logopédica que esté centrada en los déficit de los sujetos, proponiendo como alternativa una aproximación que tenga más en cuenta aspectos funcionales y de interacción social, incrustando el lenguaje en las rutinas diarias de la vida de los niños. La idea de enlazar la intervención en el lenguaje con el currículo escolar está sustentada en las siguientes razones (Acosta y Moreno, 1999): (a) *la existencia de una interacción entre hablante, oyente, contenido y contexto*; (b) *por las demandas comunicativas del ambiente escolar*; y (c) *por la ineficacia del modelo clínico tradicional*.

Ofertar un menú para la intervención logopédica

El propio concepto de n.e.e. nos obliga a responder a las mismas con un principio de cierta flexibilidad, planteándonos distintas opciones en función de las características de cada situación. En un trabajo anterior (Acosta y Moreno, 1999) hemos diferenciado entre la intervención directa, la intervención mediante asesoramiento, y la intervención colaborativa. En la tabla IV se explican las características principales de cada una de ellas.

Tabla IV. Modelos de intervención en logopedia, según Acosta y Moreno (1999)

Intervención directa	Intervención asesoramiento	Intervención colaborativa
* Intervención clínica - En la sala de logopedia - Individualizada - Útil para corrección puntual - Dificultades generalización currículo * Intervención dentro del aula - Trabajo coordinado dentro del aula - Uso del lenguaje como instrumento de acceso al currículo.	* Atención indirecta - Recomendaciones al profesorado sobre cómo llevar a cabo ciertas tareas. - Profesorado escasamente preparado para llevar a cabo un trabajo demasiado especializado. - El logopeda analiza materiales.	- Ofrece en el aula estrategias de enseñanza efectivas para los niños con n.e.e. - Prestación de ayuda individualizada dentro del aula. - Profesor que trabaja en equipo apoyando y co-enseñando junto con el tutor una determinada unidad didáctica o tarea. - Formador de formadores - Colaboración con la familia - Atención individualizada

Cambiar el modelo de intervención logopédica en la escuela supone revisar dos conceptos que nos parecen fundamentales a la hora de organizar los servicios de apoyo y poder trabajar colaborativamente. En primer lugar, la necesidad de que tanto los logopedas como los profesores dispusieran de un periodo de *tiempo* suficiente para reunirse y poder diseñar tareas colaborativas. Estos encuentros formales servirían para la planificación de las actuaciones dentro del aula, el diseño de actividades, la adaptación de



distintos elementos del currículum y la elaboración de criterios claros de evaluación logopédica y psicopedagógica (Acosta y Moreno, 1999). Como muy bien señala Santos Guerra (2000: 14) “si sólo existen tiempos para la acción no habrá forma de hacer reflexión sobre la acción. Si sólo existen tiempos trepidantemente llenos de actividad ciega, no será posible articular un debate comprensivo y transformador”. En definitiva se necesita tiempo para aprender a trabajar colaborativamente, los profesores y los logopedas deben aprender juntos. El segundo concepto es el de *flexibilidad*, es decir, la respuesta educativa ofrecida en un centro determinado no tiene porque ser la misma para todos los alumnos con n.e.e. En un mismo centro se puede combinar la forma de trabajar a partir de un conjunto de posibilidades de que se dispone en la organización del servicio de logopedia. El logopeda dispondrá de una especie de menú o carta que le servirá de marco de referencia para ajustar la respuesta a la situación de cada alumno.

Estrategias y recursos de la intervención colaborativa

Un trabajo colaborativo sobre el lenguaje infantil intenta una actuación sobre determinados aspectos del *input* lingüístico, las demandas del *output* lingüístico, las demandas cognitivas, las demandas socio-emocionales y el estilo de facilitación (Acosta y Moreno, 1999). En la tabla V se presentan algunos de los aspectos sobre los que hay que incidir mediante la intervención, sugiriendo además algunas estrategias de trabajo.

Tabla V. Aspectos que se deben modificar mediante la intervención colaborativa, según Acosta y Moreno (1999).

<i>Input</i> lingüístico	Demandas del <i>output</i> lingüístico	Demandas cognitivas	Demandas socioemocionales	Estilo de facilitación
*Mejorar lo que dice el adulto y cómo lo dice: -velocidad al hablar, -intensidad, -entonación, -acento, -timing -la cantidad, -el vocabulario, -etcétera.	-Adaptar el lenguaje a las posibilidades de producción de cada sujeto. -Conceder un tiempo adecuado para que el niño elabore su respuesta.	*Cuidar y reflexionar acerca de las demandas cognitivas inherentes a la actividad que se propone trabajar: - tipo de materiales, -secuenciación de las actividades, - influencias de la memoria, - etcétera.	- Apoyo personal. - Tono de la interacción. - Nivel de estrés.	*Sistemas facilitación indirectos (Acosta, León y Ramos, 1998): -ajuste del habla, -buenas preguntas, -clarificaciones, -autorrepeticiones -contingencia sem. -imitación, -gestos, pistas, etc. -puesta en duda, -respuesta falsa. *Sistemas facilitación directos (Acosta, León y Ramos, 1998): -corrección explícita -moldeamiento, -modelado, -inducción.

Sería deseable evolucionar de la manera más natural posible, tal y como lo hacen las madres con sus hijos al desplegar un estilo de comunicación relajado y un tono emocional ajustado, utilizando sistemas de facilitación indirectos y dejando la actuación directa para las situaciones que lo vayan requiriendo.

LA COLABORACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL LENGUAJE

En un trabajo anterior (Acosta, 2000b) llamábamos la atención sobre la necesidad de que las familias participen más directa y activamente en los procesos educativos en los que están implicados sus hijos. Si bien es verdad que queda muy lejana la época en que se patrocinaba la esterilización y la reclusión de todos aquellos sujetos que presentaran algún tipo de deficiencia *-eugénica-*, es bien reciente la emergencia de programas que propicien el interés por el papel activo que los padres deberían desempeñar en el hogar mejorando las interacciones familiares, realizando observaciones y registros de las rutinas familiares o adaptando determinados contenidos escolares a la vida en el hogar (*enfoque ecológico* de Bronfenbrenner, 1979).

En cualquier caso, el hecho más destacado que marca un cambio en el papel asignado a los padres en la educación de su hijos es el inicio de la *Integración Escolar*. A partir de ahora la opinión de los padres debe ser tomada en cuenta por los profesionales del campo educativo. Sin embargo, la participación como tal se queda en una cuestión meramente formal (Acosta, 2000b).

El fenómeno de la integración ha ido evolucionando con el paso de los años hablándose en la actualidad más en términos de *diversidad* y de escuela *inclusiva*, en la que se subraya no ya la participación de los padres, sino de la *familia* en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Comienza a desarrollarse incipientemente la idea de la *colaboración* entre todos los profesionales del campo educativo y la familia.

En este nuevo marco, el objetivo es innovar yendo desde una concepción que sitúa a la familia como un sistema que gira alrededor de la escuela a otra donde los servicios de apoyo, especialmente durante la educación infantil, se organizan alrededor del sistema familiar. En otras palabras, se trata de una elección entre implicar a los padres voluntariamente en programas de trabajo específico y otra donde los servicios se crean y organizan para el apoyo familiar, opción esta última que supone una nueva concepción organizativa. Por lo tanto se trataría también de no seguir abonando la idea de programas de trabajo más orientados a los niños que a las propias familias (Acosta, 2000b).



El trabajo colaborativo en el desarrollo del lenguaje

Cada familia se considera como un caso singular e irrepetible, recibiendo la ayuda de los profesionales en la búsqueda de sus propias soluciones. Este planteamiento subraya el papel de la familia como motor del cambio, mientras que el profesional actúa como facilitador de éste, poniendo mayor énfasis en la resolución de las dificultades que en los problemas que se detectan (Acosta, 1999; Andrews y Andrews, 1990).

Las familias deben mejorar las interacciones que acontecen en el hogar, comparadas con lo que sucede dentro de las aulas, y aumentar sus propias habilidades comunicativas y lingüísticas. Para hacer esto posible, el trabajo específico del lenguaje nos obliga a marcarnos los siguientes objetivos (Acosta, 2000b):

- Informar a los padres acerca de las diferentes etapas del desarrollo “normal” del lenguaje.
 - Proporcionarles criterios objetivos de cómo reconocer los progresos de sus hijos e hijas en el desarrollo de su lenguaje.
 - Explicarles la importancia del *input* y la interacción en la adquisición del lenguaje.
 - Incrementar el uso del modelado, las repeticiones, expansiones, extensiones, incorporaciones y reformulaciones cuando interactúan con su hijo o hija.
 - Aumentar las interacciones verbales con sus hijos e hijas a lo largo de las rutinas de la vida diaria.
 - Disminuir el uso de preguntas cerradas y órdenes que propicien respuesta
- Para conseguir estos objetivos los profesionales debemos trabajar estrechamente con las familias, a través de dos clases de apoyo: informal y formal.

Tabla VI. *Tipos de apoyo en la colaboración con la familia.*

Apoyos informales	Apoyos formales
* Apoyo a cada familia. * Resolución de dudas a través de conversaciones sinceras. * Apoyo social. * Escucha activa y empática. * Apoyo emocional. * Contactos frecuentes: cara a cara, llamadas telefónicas, correo electrónico.	* Programa específico de lenguaje. * Visitas de los padres al aula. * Discusión de los resultados de la evaluación. * Reuniones entre familias: resulta fundamental su preparación previa. * Elaboración de materiales y recursos de apoyo para las familias (manuales, folletos, hojas informativas, vídeos). * Presencia voluntaria en las aulas: puesta en acción de los padres.

El objetivo fundamental del trabajo realizado conjuntamente por los profesionales y las familias es el de conseguir mejorar el lenguaje de los niños mediante procedimientos encaminados a intensificar su uso de manera adecuada. La idea de partida es que la familia participe activamente en el programa que vamos a llevar a cabo, y que exista una sincronía total entre lo que se hace en la escuela y lo que se lleva a cabo en el hogar. El programa, por lo tanto, tiene que contemplar una visión curricular. Su ejecución beneficiará a todos los niños de una clase, aunque se enfatizará más en los niños y niñas con dificultades del lenguaje (Acosta, 2000b).

CONCLUSIONES

La persistencia de las dificultades del lenguaje a lo largo de la vida escolar es un hecho muy común. Hasta el momento se han venido utilizando procedimientos rehabilitadores que hunden sus raíces en modelos clínicos provenientes de la medicina y de la psicología. Sin embargo, se ha podido comprobar que los niños entran en una espiral marcada por evaluaciones e intervenciones sucesivas que logran, con toda seguridad, que el niño consiga determinados objetivos (p.e., corrija un problema articulatorio) pero no conecta las habilidades lingüísticas enseñadas con situaciones reales de comunicación y de enseñanza-aprendizaje.

Se hace necesario abordar las dificultades del lenguaje de los niños y las niñas con n.e.e. desde planteamientos colaborativos donde los distintos profesionales –aunque de manera muy especial, los profesores y los logopedas– analicen el lenguaje en sus contextos de producción, y busquen soluciones compartidas. Para ello es necesario cambiar un modelo de evaluación centrado en el déficit por otro más encauzado al proceso donde el profesional introduce ayudas a través de un verdadero proceso de andamiaje. Esta evaluación dinámica posibilita, a través de la mediación educativa, los apoyos necesarios para que el niño utilice el lenguaje y las estrategias para conseguir otros aprendizajes dentro del aula.

La colaboración educativa supone la puesta en escena de un estilo comunicativo relajado y facilitador tanto por parte del profesor, como del logopeda y de la familia.

La colaboración familia-escuela es otro de los pilares fundamentales de este modelo de trabajo, estableciendo alianzas sinceras y fiables, y apoyando formal e informalmente a la familia para que pueda incorporarse plenamente al proceso de evaluación e intervención en el lenguaje. Por último, se intenta armonizar las actividades llevadas a cabo en las aulas con las que los niños desarrollan en las casas.



BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, V. (coord.), (1995). *Programa de intervención en el lenguaje oral "Acentejo"*. Gran Canaria: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- Acosta, V. (dir.) (1996) *et alii*. *La evaluación del lenguaje*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Acosta, V. (1998). La evaluación del lenguaje espontáneo: ventajas y dificultades para la práctica logopédica. En M. Monfort (ed.), *Logopedia: ciencia y técnica* (95-120). Madrid: CEPE.
- Acosta, V. (1999). Evaluación del lenguaje: procesos y estrategias. En J. Martín (ed.), *Logopedia escolar y clínica. Últimos avances en evaluación e intervención* (27-40). Madrid: CEPE.
- Acosta, V. (2000a). 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. (2000b). La colaboración con la familia en la evaluación e intervención en el lenguaje. En A. Miñambres y G. Jové (coord.), *La atención a las necesidades educativas: de la educación infantil a la universidad* (pp.113-122). Lleida: Universidad de Lleida.
- 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*. Barcelona: Masson.
- Acosta, V. y Ramos, V. (1997). Estudio de los desórdenes del habla infantil desde la perspectiva de los procesos fonológicos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVIII, 124-142.
- Andrews, J.R. y Andrews, M.A. (1990). *Family based treatment in communicative disorders: a systemic approach*. Sandwich: Janelle.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35: 639-652.
- Berstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes; their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66: 55-69.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press. (De. cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987).
- Clemente, R. (1995). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Octaedro.
- Del Río, M.J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: Horsori.
- Escudero, J.M. (1990). ¿Que es eso de la intervención educativa?. En *Intervención en educación especial* (pp.15-30). Murcia: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Serie Modelos para el cambio escolar, n° 7.
- Hart, B. (1985). Naturalistic Language Training Techniques. En S.F. Warren y A.K. Rogers-Warren (eds.) *Teaching functional language* (pp. 63-88). Texas: Pro-Ed.



- Hart, B. y Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hart, B. y Rogers-Warren, A. (1978). Milieu language training. En R.S. Schiefelbusch (ed.), *Language intervention strategies* (pp. 193-235). Baltimore: University Park Press.
- Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. Nueva York: MacMillan.
- Lund, N. y Dunchan, J. (1993). *Assessing children's language in naturalistic contexts*. Nueva Yersey: Prentice Hall.
- MacDonald, J.D. (1985). Language through conversation: A model for intervention with language delayed persons. En S.F. Warren y A.K. Rogers-Warren (eds.), *Teaching functional language* (pp. 89-122). Texas: Pro-Ed.
- McLean, J. y Snyder-McLean, L. (1978). *A transactional approach to early language training*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Mayor, M. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En M. Verdugo (dir.), *Evaluación Curricular* (pp. 327-422). Madrid: Siglo XXI.
- Miller, J. (1986). Evaluación de la conducta lingüística de los niños. En R.L. Schiefelbusch, *Bases de la intervención en el lenguaje* (pp.217-258). Madrid: Alambra Universidad.
- Moerk, E. (1996). Input and learning processes in first language acquisition . En Reese, H. (ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 181-228). San Diego, California: Academic Press.
- Moerk, E. (1998). El desatendido tema de los déficit en el *input* lingüístico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 1: 9-18.
- Moreno, A. (1997). *El desarrollo morfosintáctico en niños con retraso de lenguaje: evaluación e intervención en el contexto escolar*. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Tesis doctoral, inédita.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología minor.
- Rigo, E. (1999). En V. Acosta y A. Moreno, *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos* (pp. VII-IX). Barcelona: Masson.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- Warren, S.F. y Kaiser, A.P. (1986). Incidental language teaching: a critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 291-299.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. Cambridge: Cambridge University Press.

