

LA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS DIFICULTADES DEL LENGUAJE DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Víctor M. Acosta Rodríguez.
Universidad de La Laguna.

INTRODUCCIÓN

Desde muy distintos ámbitos se viene reclamando un cambio en la concepción de la intervención en el lenguaje. Parece una incoherencia hablar de escuela comprensiva e inclusiva y, sin embargo, ofertar un modelo de intervención logopédica eminentemente centrado en los déficit que hace propuestas esencialmente rehabilitadoras a través de una atención individualizada y descontextualizada. Es necesario, pues, realizar otras propuestas encaminadas a una reorganización de los servicios de logopedia que transformen su acción en prácticas colaborativas de trabajo, y por lo tanto, que cambien las ideas dominantes hasta ahora tanto en la intervención como en la evaluación del lenguaje.

LA INTERVENCIÓN COLABORATIVA

A lo largo de toda la escolaridad, pero especialmente en las etapas de educación infantil y primaria, el lenguaje es una de las habilidades que todos los niños deberían adquirir al tratarse de la principal herramienta de la que disponen tanto para la comunicación como para el acceso a los contenidos del currículo. Durante este proceso de aprendizaje, si bien resulta básico el equipamiento biológico de cada escolar, no lo es menos contar con una adecuada organización de los escenarios de interacción en los que debe alentarse y mejorarse la participación conjunta de los niños, los profesores y las familias.

Durante la educación temprana, la intervención en el lenguaje debe esforzarse en el logro de un doble objetivo. En primer lugar, procurará alcanzar una adecuada planificación estratégica que afecte al lenguaje de todos los niños en situaciones rutinarias y cotidianas; y, en segundo lugar, ofrecerá una respuesta específica para aquellos niños con dificultades del lenguaje.

La planificación y desarrollo de las actividades diarias en las aulas requiere prestar una importancia capital al lenguaje como instrumento de uso por todos los niños. Si el lenguaje recibe un tratamiento privilegiado es porque, como se sabe, los déficit

lingüísticos son la principal dificultad con que se encuentran los profesores en sus aulas, en mayor medida que otros problemas como los conductuales, los emocionales o los psicomotores. El lenguaje, al fin y al cabo, es el principal vehículo que los niños usan para el logro de muchos de los objetivos relacionados con los contenidos curriculares como puede ser desde la comprensión de las instrucciones que se dan en el aula o seguir la información que se da en la clase, hasta acceder, con garantías de éxito, al aprendizaje de la lectoescritura y al dominio de otros contenidos. Asimismo les permite ejercer una adecuada interacción tanto con sus compañeros como con los adultos.

La respuesta concreta que se debe dar a cada niño ante sus dificultades del lenguaje se llevaría a cabo de una manera muy diversa, pero siempre a partir de un estudio pormenorizado que analice si los problemas se manifiestan en ciertas restricciones en el vocabulario, en una manera muy singular de participar en las conversaciones (p.e., no guardando los turnos o mostrando una incapacidad para introducir nuevos tópicos), o en la presencia de determinados procesos fonológicos inusuales.

En cualquier caso, es importante que la intervención en el lenguaje se ejecute dentro del aula, en coherencia con los conceptos de *ambiente poco restrictivo* y de intervención *naturalista* (Norris y Hoffman, 1990). El trabajo en el aula beneficia, además, a todos los niños, tanto a los que presentan un desarrollo normal como a los que manifiestan dificultades del lenguaje. Las consideraciones anteriores obligan a profesores, logopedas y familias a trabajar estrechamente en el diseño e implementación de programas de lenguaje.

LA INTERVENCIÓN DEL LENGUAJE EN AMBIENTES NATURALES

Durante demasiado tiempo la logopedia sólo se ha preocupado del diseño de objetivos formales de intervención. Sin embargo, la aparición de las teorías sociointeraccionistas incrementa el valor de los aspectos relacionados con el contenido y el uso del lenguaje, y como consecuencia se propone que el trabajo logopédico conceda un papel central a los aspectos sociales de la comunicación así como a los significados que se producen en situaciones comunicativas y naturales.

A partir de las ideas anteriores, se comienza a considerar el lenguaje como un todo muy interrelacionado, en el que se produce una constante interacción entre los desarrollos cognitivo, semiótico (es decir, tanto la comunicación lingüística como la no lingüística) y social. La adquisición del lenguaje, por tanto, parte de un proceso de complejas negociaciones en las que la comunicación del niño produce efectos deseados sobre los adultos que, a su vez, la expanden y refinan al objeto de que se acerquen más al código lingüístico normativo. Este hecho supone una absoluta novedad dentro de las teorías del desarrollo, pues conceden al niño un papel muy activo al que el adulto responde de manera ajustada. Los formatos en los que se produce la comunicación adulto-niño están regulados por una serie de consideraciones o principios que ayudan a mantener la actividad y la comunicación, y que afectan por igual tanto a los niños cuya adqui-

sición del lenguaje es considerada como normal como aquellos otros que presentan dificultades en su aprendizaje lingüístico. Estos principios estarían relacionados principalmente con los contextos de interacción, las actividades y el papel del adulto.

En primer lugar, las habilidades comunicativas y lingüísticas aparecen y se desarrollan a partir de auténticos procesos de interacción comunicativa y como consecuencia de la relación que el niño establece tanto con el mundo físico como con el social. El niño aprende el lenguaje cuando está inmerso en contextos ricos y facilitadores del mismo.

En segundo lugar, las actividades deben integrarse en temas o tópicos generales, de tal manera que se trabaje con unidades integrales, poco fragmentadas.

Y por último, cuando el niño inicia una respuesta, el adulto se prepara para poner en práctica estrategias de *andamiaje* que lleven al niño de la *Zona de Desarrollo Actual* a la *Zona de Desarrollo Próximo*, guiándose por la fórmula de la *triple A*, es decir, aceptar la iniciativa del niño, adaptarse para compartir el momento y agregar lenguaje y experiencia.

El trabajo que nos proporciona los datos para entender este proceso es el de Norris y Hoffman (1990) en el que los principios anteriores se concretan en una propuesta de intervención en el lenguaje que se articula sobre los tres ejes siguientes: el organizativo, el comunicativo y el evaluativo. Dicha propuesta queda recogida en el cuadro 1.

La *organización del ambiente* le corresponde al adulto, quien diseña y materializa cada actividad de acuerdo con el grado de desarrollo de cada niño. El formato de las actividades normalmente adopta la forma de juegos que oscilan desde acciones sensoriomotrices simples a situaciones más complejas e imaginativas (p.e., los usos de *scripts* como *La visita al médico* o *La reparación del automóvil*; o juegos más imaginativos como *¿Qué pasaría si... vas por la calle y te tropiezas con un marciano?*). Es muy importante que las situaciones lúdicas no sean demasiado simbólicas y, como consecuencia, las demandas cognitivas impidan el uso del lenguaje. También resulta fundamental el mantenimiento de la atención del niño durante el desarrollo de una actividad, cuestión que dependerá de factores como la complejidad de la respuesta en sí, el número de participantes implicados, el nivel de abstracción y de inferencia demandado, la cantidad de desplazamiento espacio-temporal requerido, y el nivel de descentración (egocentricidad o perspectiva) solicitado (Norris y Hoffman, 1990).

Cuadro 1. Ejes del proceso de intervención, según Norris y Hoffman (1990)

Organización del ambiente			
Observar al niño y determinar el nivel apropiado de juego e interacción.	Proporcionar nueva información que sea relevante contextualmente.	Mantener el tema o asunto de tal modo que las acciones nuevas se extiendan de forma lógica a las acciones previas.	Proporcionar oportunidades para que el niño interactúe.
Iniciando y refinando la comunicación			
Observar una conducta comunicativa iniciada por el niño.	Interpretar la comunicación como un ruego, mandato, protesta, etc., apropiado contextualmente.	Elaborar sobre la comunicación del niño, producciones ampliadas y expandidas.	Usar estrategias de <i>andamiaje</i> para estimular al niño.
Evaluación de la efectividad de la comunicación			
Evaluar la efectividad de la comunicación del niño.	Proporcionar nueva información que sea relevante contextualmente.	Mantener el tema o asunto de tal modo que las acciones nuevas se extiendan de forma lógica a las acciones previas.	Proporcionar oportunidades para que el niño interactúe.

En relación con la **comunicación** se considera de vital importancia que el niño tenga un papel relevante durante el desarrollo de cualquier actividad, pudiendo usar su habla para referirse a hechos significativos que tengan sus efectos en los demás interlocutores. La meta no es *enseñar* lenguaje, sino más bien, proporcionar experiencias basadas en la acción y uso del lenguaje de tal modo que éste pueda emerger.

Las ideas anteriores, fueron ya defendidas por Vigotsky (1978) quien sostuvo que los niños pueden siempre hacer más cosas en colaboración con los adultos que cuando ellos funcionan de manera independiente. Por lo tanto, el camino más eficiente para que los niños puedan adquirir conocimiento y habilidades lingüísticas es que las tareas sean apoyadas por personas que tengan una gran experiencia. Dicho apoyo se lleva a cabo desde un trabajo colaborativo e interactivo que provoque un efecto positivo

tanto en el desarrollo lingüístico como en el cognitivo y social, especialmente en los niños con edades más tempranas. Las interacciones que ocurren habitualmente tanto en el aula como en el hogar deben ser aprovechadas para mejorar la comunicación y el lenguaje. Cuando éstas son apoyadas por los adultos los niños pueden aprender mejor el lenguaje, no necesitando recurrir a situaciones prescriptivas basadas en los principios de la modificación de conducta.

Bruner (1978) introdujo la popular metáfora del *andamiaje* para referirse a la amplia variedad de apoyos que se pueden introducir con el fin de que un niño pueda satisfacer con éxito una tarea, adquiriendo al mismo tiempo conocimiento y las habilidades implícitas en ella. La determinación de la combinación ideal de los apoyos para un niño en un momento dado y en relación con las tareas específicas requiere un proceso de evaluación dinámica del que se hablará más adelante.

En resumen, una vez que el adulto acepte la iniciativa del niño, su papel sería la interpretación de la actividad intencional de éste, desplegando un estilo interactivo que facilite al niño la realización de un mensaje más elaborado y efectivo. Ahora bien, dicho estilo debe estar dotado de cierta tecnicidad que se refleja en el manejo de recursos como los siguientes: ofrecer la información adicional que el oyente necesita; utilización de gestos y pantomimas; dar sugerencias sobre términos relacionales (temporales, causales, condicionales, etc.); proporcionar producciones con alternativas; etc.

El último de los ejes sobre los que descansa una intervención naturalista está representado por la reconstrucción que el adulto hace del habla infantil a partir de una *evaluación de la efectividad de la comunicación* del niño. Para ello recurre al uso de las expansiones, las extensiones y las incorporaciones (*recast* conversacional), los reconocimientos y las afirmaciones, las respuestas no verbales o la contingencia semántica. Al conjunto de estrategias que reconstruyen el habla infantil y proporcionan al niño una respuesta más elaborada lo hemos denominado sistemas de facilitación indirectos y directos (Acosta y Moreno, 1999).

LA EVALUACIÓN DINÁMICA

La evaluación del lenguaje es en sí misma un proceso complejo como consecuencia de lo difícil que resulta cuantificar el déficit lingüístico, de la gran cantidad de teorías y modelos que explican la adquisición del lenguaje, de la inexistencia de una única metodología a utilizar con todos los sujetos, y de la enorme cantidad de tiempo que se necesita para llevar a cabo un plan de evaluación con un número amplio de niños (Miller, 1986: 217).

Los objetivos básicos de la evaluación del lenguaje deben ser la búsqueda de las fortalezas y las debilidades del sistema lingüístico infantil, así como el descubrimiento de los principales *patrones de error* que expliquen los problemas del lenguaje a partir de las regularidades encontradas, y no lo hagan por medio de la descripción de

dificultades aisladas e inconexas entre sí. Además, tal y como se ha venido señalando en trabajos anteriores (Acosta *et alii*, 1996; Acosta, 1999 a,b), los datos de la evaluación deben proporcionarnos información cualitativamente relevante para la planificación y la toma de decisiones que ayuden a vertebrar un plan de intervención adecuado.

La conexión estrecha entre la evaluación y la intervención es posible gracias a una concepción de la primera desde una posición funcional y dinámica. La evaluación es funcional porque tiene en cuenta tres grandes aspectos (Lund y Duchan, 1993). En primer lugar el análisis del lenguaje se hace en situaciones en las que el niño comprende, conoce y participa en distintos tipos de eventos relacionados con su experiencia. En segundo lugar se estudia la intencionalidad comunicativa del niño en situaciones de interacción, por lo tanto, se trata de dar prioridad a la función sobre la forma, tomando 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). Por último 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 a 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 tienen en cuenta otros aspectos de la interacción comunicativa. Por tanto los evaluadores deben adoptar un modelo de funcionamiento 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 niño en distintos contextos «e identificar en cuáles de ellos se manifiesta más claramente la competencia del sujeto» (Mayor, 1994: 356).

Por otro lado, se postula una noción dinámica de la evaluación, al asumir ésta los principios que se recogen en el cuadro II.

Cuadro II. Principios de la evaluación dinámica

Concibe al sujeto como un aprendiz activo con capacidades modificables.
Tiene en cuenta lo que el niño puede aprender y la influencia que posee la propia situación de aprendizaje (<i>Zona del Desarrollo Próximo</i> , Vigotsky, 1978).
El evaluador adopta un papel interactivo y de apoyo al intentar promover cambios en una dirección positiva.
Se interesa por los procesos de aprendizaje asociados con los contenidos curriculares.

Usa procedimientos de evaluación centrados en el currículo o los tests estandarizados pero con <i>andamiaje</i> .
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.
Fomenta diversas respuestas.

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 cómo es la participación del infante y cuál es la contribución del adulto como facilitador de las tareas en ambos contextos. Todo ello exige recurrir a registros cualitativos realizados por medio de la observación.

LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE A TRAVÉS DE LAS TAREAS DEL CURRÍCULO

Es evidente que el aula es un lugar privilegiado donde se combinan un sinnúmero de intercambios comunicativos junto con una abundancia de demandas lingüísticas. Esta situación que está presente en la mayor parte de las rutinas y actividades diarias de la vida de la clase, obliga a reflexionar sobre algunas cuestiones vinculadas al propio proceso de evaluación/intervención, ya que en muchas ocasiones los niños no comprenden el discurso del aula, siendo, además, habitual que los objetivos de intervención en el lenguaje se formulen con una escasa relación con las demandas curriculares al mismo tiempo que no se promueve el desarrollo de habilidades comunicativas relevantes en ese mismo contexto. Si esto es así la pregunta a la que habría que buscar respuesta sería ¿cómo se podría apoyar el lenguaje en el contexto de la clase?.

Para responder a dicha pregunta se debe realizar una evaluación en la que los profesores usen el aula y el currículo como bases para la misma. Esta nueva concepción exige cambiar los excluyentes propósitos administrativos de la evaluación que buscan clasificar y etiquetar a los niños, por otros de naturaleza más descriptiva y comprensiva, que partan de un análisis detallado de la naturaleza específica de las dificultades del lenguaje en contextos naturales, combinando las interacciones niño-niño y adulto-niño, así como de un estudio de la comprensión y el uso del lenguaje usado como herramienta para completar con éxito las tareas de la clase. Además sería imprescindible determinar

cómo las variables contextuales y de contenido impactan en las habilidades comunicativas del niño e identificar las fortalezas y las debilidades del lenguaje cuando los niños participan en una tarea.

La evaluación dinámica conecta directamente con las concepciones que resaltan la importancia de los procesos y entienden el aprendizaje en función de los intercambios que ocurren dentro de experiencias sociales y culturales (Vigotsky, 1962), es decir, el aprendizaje ocurre con mayor o menor éxito dependiendo del apoyo ofrecido al niño dentro de su *Zona de Desarrollo Próximo*. Para ello resulta fundamental el concepto de *mediación* (Feuerstein, 1980) o *andamiaje* (Bruner, 1978) que se utilizan indistintamente para determinar la modificabilidad del aprendiz, esto es, bajo qué condiciones el niño comienza a ser un aprendiz más competente.

Se trata, por lo tanto, de un proceso altamente interactivo y dependiente de variables contextuales y de contenido, que intenta evitar el “desmantelamiento del contexto” que ocurre con el uso de los tests estandarizados, permitiendo así un examen de las habilidades lingüísticas en relación con los contenidos académicos y las demandas comunicativas del aula. En otras palabras, la evaluación dinámica trata de iluminar cuáles son los contextos curriculares en los que las dificultades del lenguaje son evidentes para un niño. Para ello se distinguen tres grandes fases: 1) Test, 2) Intervención, y 3) Retest.

Por último, la planificación y puesta en práctica del proceso de evaluación debe entenderse como una labor colaborativa en la que los profesores y los logopedas trabajan estrechamente. El papel inicial del profesor consiste en la selección de los contenidos, mientras que el logopeda se encargará del análisis de las demandas lingüísticas de la tarea y del lenguaje producido por el alumno. Por el contrario, el apoyo a las respuestas del niño –*mediación* o *andamiaje*- podría ser dado por cualquiera de los dos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, V. (1999a). La evaluación del lenguaje espontáneo: ventajas y dificultades para la práctica logopédica. En M. Monfort, *Logopedia: Ciencia y Técnica* (pp. 95-120). Madrid: CEPE.
- Acosta, V. (1999b). Evaluación del lenguaje: procesos y estrategias. En M. Monfort, *Logopedia escolar y clínica* (pp. 27-40). Madrid: CEPE.
- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., y Espino, O. (1996). *La evaluación del lenguaje*. Archidona: Aljibe.
- Acosta, V. y Moreno, A. (1999). Las dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona: Masson.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R. Jarvella, y W. Levelt, (eds.), *The child's conception of language: Springer series in language and communication* (pp. 242-256). Nueva York: Springer-Verlag.
- Feuerstein, R. (1980). *The dynamic assessment of retarded performers*. Austin: Pro-Ed.
- Lund, N. y Duchan, J. (1993). *Assessing children's language in naturalistic contexts*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Mayor, M.A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En M.A. Verdugo (dir.), *Evaluación curricular* (pp. 327-422). Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Miller, J.F. (1986). Evaluación de la conducta lingüística de los niños. En R.L. Schiefelbusch, *Bases de la intervención en el lenguaje* (pp. 217-258). Madrid: Alhambra Universidad.
- Norris, J. y Hoffman, P. (1990). Language intervention within naturalistic environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21,72-84.
- Vigotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.(version original de 1934).
- Vigotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press (version original de 1935).