

# LA INTERVENCIÓN Y EL APOYO EN EL LENGUAJE EN CONTEXTOS INCLUSIVOS

## LANGUAGE INTERVENTION AND SUPPORT IN INCLUSIVE CONTEXT

**Víctor M. Acosta Rodríguez**

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar (Educación Especial y Logopedia)  
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Psicología.  
Universidad de La Laguna.

Vicepresidente 1º de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología.

Correspondencia a: [vacosta@ull.es](mailto:vacosta@ull.es)

### RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo presentar las bases para la intervención y el apoyo en el lenguaje en contextos inclusivos. Se hace hincapié en la necesidad de manejar adecuadamente determinados patrones de interacción así como la exigencia de focalizar la intervención teniendo en cuenta el currículo escolar. El apoyo fonoaudiológico debe estar cimentado en estrategias como el andamiaje, el modelado interactivo, el uso de *scripts* o la modificación de rutinas. Junto a ello es preciso fomentar y apoyar las actividades alrededor de los distintos grupos sociales que conviven dentro del aula; para tal fin se sugiere el uso del apoyo por pares y las estructuras de aprendizaje cooperativas.

Palabras clave: contextos inclusivos, déficit de lenguaje, intervención interactiva.

### ABSTRACT

The aim of this paper is to show the premises of language intervention and support in inclusive contexts. It is emphasized that children learning in the classroom is largely dependent on teacher-child interaction and curriculum adaptations for children with language-learning disorders. It is also described the procedures to teach language skills in inclusive classrooms: scaffolding, interactive modeling, routines and script training. Interventions to encourage peer interactions may be peer support strategies and cooperative learning.

Keywords: inclusive contexts, language deficits, interactive intervention.

## INTRODUCCIÓN

En las escuelas inclusivas *todo* el alumnado tiene las oportunidades y los apoyos educativos precisos para satisfacer sus necesidades individuales (Mittler, 2000). Los recursos materiales y personales de la educación especial (profesores, fonoaudiólogos, psicopedagogos) han de combinarse con aquellos otros que están vinculados a la educación general, como fórmula que facilite e impulse el desarrollo y mantenimiento de programas apropiados en contextos educativos. Por lo tanto, desde este modelo se defiende un cambio progresivo en las prácticas educativas que afectaría al foco de la intervención (interacción profesor-niño, adaptaciones del currículo), al empleo de estrategias de intervención interactivas (modelado, andamiaje, rutinas y *scripts*, pragmática, etc.), al uso del aula ordinaria y del hogar como contextos privilegiados de apoyo, a las relaciones profesionales marcadas por la colegialidad y la colaboración, y al manejo de una evaluación del proceso de clara naturaleza formativa. Parece obvio que los principios anteriores se contraponen a los que se han venido defendiendo desde la escuela tradicional, esto es, aulas especiales, agrupamientos homogéneos, los recursos son exclusivamente para los alumnos con necesidades educativas específicas (en adelante, n.e.e.), intervención en habilidades discretas, escasa importancia de los procesos en relación con el desarrollo profesional (autonomía profesional), enseñanza individualizada y evaluación cuantitativa. El dilema reside en cómo ir avanzando hacia niveles mayores de colaboración profesional y hacia etapas más inclusivas en un medio tan complejo como son las instituciones educativas. Seguidamente se ofrecen algunas reflexiones encaminadas a tratar de brindar alguna respuesta a los múltiples dilemas y callejones sin salida con los que nos encontramos.

### **El dilema alrededor de los enfoques de intervención y apoyo<sup>1</sup>**

Tal y como se expresó en un trabajo anterior (Acosta, 2006a), uno de los principios básicos de las escuelas inclusivas es la búsqueda de una reconstrucción curricular y organizativa mediante la cual se ofrezca a todo el alumnado las mismas oportunidades y los

---

<sup>1</sup> En este artículo se diferencia claramente entre intervención y apoyo. Mientras que la primera idea está vinculada al trabajo que el profesional desarrolla en el aula de fonoaudiología ya sea de manera individualizada o con un grupo pequeño, la segunda está conectada al trabajo en las dificultades del lenguaje dentro del aula ordinaria.

apoyos educativos precisos para cubrir sus exigencias individuales. La escuela como institución se adapta a las características y necesidades del alumnado, a partir de la conjugación de dos conceptos centrales. Por un lado, el respeto por un *ambiente poco restrictivo*, y, por otro, la defensa de la *diversidad*. Consiguientemente, los recursos materiales y humanos (profesorado de educación ordinaria y de educación especial, fonoaudiólogos, psicopedagogos, etc.) trabajan de manera colaborativa en la búsqueda de soluciones a los problemas que se detecten, con el fin de ofrecer el apoyo necesario, dentro de escenarios lo más naturales posibles. Por el contrario, las escuelas tradicionales -a pesar de la evolución que han experimentado desde la segregación de los niños con n.e.e. hasta su integración en el aula ordinaria- tienden a mantener los ambientes y los agrupamientos bajo el patrón de la homogeneidad, circunstancia que promueve que los niños con discapacidad se ubiquen en clases separadas, alejados de sus compañeros y del currículo ordinario. Obviamente, este planteamiento general se traslada también, conciliando los mismos parámetros, al alumnado con dificultades del lenguaje. El cambio hacia prácticas más inclusivas con este alumnado requiere centrarse en la explicación de, al menos, cuatro elementos claves que hasta el momento no han sido mencionados: la orientación o el foco de la intervención, los procedimientos empleados, la organización de los contextos de enseñanza y la evaluación del proceso.

### **La orientación o el foco de la intervención**

El trabajo con niños que presentan dificultades del lenguaje dentro de los cánones de la escuela inclusiva aboga por trasladar el objetivo de la intervención desde la priorización del desarrollo de habilidades funcionales y la estimulación exclusiva de aspectos formales del lenguaje a una mayor preocupación por la mejora de las interacciones que se producen en el aula y por una apropiada adaptación del currículo. En definitiva, se intenta la búsqueda de un óptimo apoyo en las interacciones profesor-niño y niño-niño, garantizando la participación efectiva en todas las actividades que se lleven a cabo en la escuela, pero también en el hogar y en otros ambientes de la comunidad -la idea de comunidad es esencial para la educación inclusiva (Acosta, 2004).

La llegada de los niños a la escuela los sitúa en un escenario definido por una doble característica. En primer lugar, la necesidad de manejar adecuadamente determinados patrones de interacción; en segundo lugar, la obligación de emplear diferentes modos de hablar que requieren registros típicos de la vida en las aulas. Fue Cazden (1991) quien acuñó la expresión de estructura *IRE* (Iniciación del profesor-Respuesta del alumno-Evaluación) para referirse al patrón básico empleado por el profesorado para manejar sus clases; mediante su uso se persigue regular quién, dónde, de qué y cuándo hablar. Sin embargo, muchos niños con dificultades del lenguaje se encuentran incómodos dentro de esta estructura, debido, principalmente, a su formidable rigidez y a que demanda respuestas rápidas e inmediatas y, lo que es más importante, sin que suela mediar apoyo alguno. En esta dirección, sería deseable prestar la debida atención a esta manera habitual de desarrollar las actividades, con el propósito de detectar en qué rutinas o tareas de la vida escolar, el alumnado presenta sus principales limitaciones, y si éstas son debidas a causas personales o contextuales (Para una revisión ver Acosta, 2005; Moreno & Leal, 2005; Acosta, 2006b y c).

Otra cuestión adicional de la interacción profesor-niño se vincula a la manera de exponer la información en el aula. En relación con ello, resulta especialmente valioso que los profesores adquieran la conciencia de que en la presentación y desarrollo de los tópicos incorporados a las diferentes unidades didácticas es vital una progresiva incorporación del vocabulario nuevo y, sobre todo, una revisión de la complejidad de sus instrucciones y explicaciones, en relación, especialmente, con su nivel gramatical. En este sentido, podría constituir una buena práctica entre el profesorado efectuar registros o grabaciones, con el fin de su posterior análisis e interpretación (Acosta, 2006c).

Se establecía al principio de este apartado la necesidad de focalizar la intervención teniendo en cuenta el currículo escolar. Pues bien, las adaptaciones curriculares constituyen una estrategia primordial para conseguir una mejor escolarización del alumnado con dificultades del lenguaje. Con ellas se persigue igualar las habilidades de cada sujeto y las demandas de las tareas, es decir, emparejar, por un lado, las demandas del currículo y del lenguaje en el aula y, por otro, las habilidades y el conocimiento que los alumnos poseen. Ahora bien, la consecución de este objetivo implica un trabajo estrecho entre profesor y logopeda, pues es necesario que en el desarrollo de una lección, se tenga en cuenta una doble circunstancia. La primera, requiere un

cuidado en la presentación de la información vigilando aspectos tales como la complejidad gramatical y léxica, la organización y la estructuración de las lecciones y la dinamización y regulación de las discusiones. La segunda, exige una adaptación de los materiales con distintas formas de organizar la información, destacar las ideas más importantes, ayudar al alumnado a identificar diferentes niveles en relación con la importancia de las ideas y enseñarle, tal y como nos recuerda Rigo (2005), a usar estrategias cognitivas adecuadas para la solución de problemas.

### **Procedimientos de apoyo**

El ofrecimiento de un apoyo contextualizado, tanto en situaciones formales como informales, dentro de la escuela, trae aparejado una serie indudable de ventajas. Entre ellas cabría señalar el logro de una mayor generalización de las habilidades enseñadas debido a las numerosas oportunidades ofrecidas para su uso, una mayor intensidad de la ayuda prestada como resultado del trabajo colaborativo entre profesionales y de la introducción de objetivos dentro de las rutinas y actividades diarias y, en último lugar, una mejora del desarrollo social, del desarrollo emocional y de la autoestima como consecuencia de la mayor participación en los grupos sociales dentro del aula.

En cuanto a los procedimientos concretos destacaríamos, entre los más importantes, los siguientes: el andamiaje, el uso de rutinas y *scripts* con el propósito de expandir los aspectos formales del lenguaje a aquellas rutinas que acompañan a las actividades de enseñanza-aprendizaje, el modelado interactivo, la pragmática, las estrategias metalingüísticas, metacomunicativas y metafonológicas, la instrucción sistemática, (Para una revisión exhaustiva de estos procedimientos ver Acosta, 2006c).

En primer lugar, se debe recordar que el concepto de *andamiaje* procede de los trabajos de Vigotsky (1997) y más concretamente de su noción de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP). Se trata de que el adulto sirva de guía y apoyo al niño para que pueda ir progresando desde lo que es capaz de ejecutar por sí solo hacia lo que puede ir haciendo si se le presta la ayuda necesaria. Su aplicación ha sido frecuente tanto en prácticas educativas dentro del aula (Tharp & Gallimore, 1988) como en la intervención en el lenguaje (Norris & Hoffman, 1990) y el

aprendizaje de la lectura (Juel, 1996; Notary, O'Connor & Vadasy, 1998). En su administración hay que considerar que en la medida en que el niño gane compromiso y autonomía con una tarea, el apoyo ha de retirarse progresivamente. En la tabla 1 se presentan las estrategias más manejadas para el *andamiaje*.

**Tabla 1**  
**Estrategias más usuales empleadas mediante el andamiaje.**

<b>Preguntas abiertas</b>	Proporciona ayuda al niño para describir y hablar acerca de los objetos y los acontecimientos, realizar predicciones, y relacionar las situaciones nuevas con la experiencia previa
<b>Feedback</b>	En forma de requerimientos para clarificaciones o de comentarios o descripciones de las acciones del niño
<b>Estructuración cognitiva</b>	Se ayuda a establecer relaciones de causa y efecto, diferencias y similitudes, contradicciones o el establecimiento de la secuencia lógica en el discurso narrativo
<b>Refuerzos para la memoria</b>	Realización de resúmenes o brindando información crucial para finalizar una actividad
<b>Regulación de la tarea</b>	Introducción de gestos, pistas y ayudas visuales
<b>Instrucción sistemática</b>	Uso de técnicas como el modelado, las preguntas cerradas, la imitación o las aproximaciones sucesivas

En segundo lugar, el análisis de las *rutinas* dentro del aula ha constituido una de nuestras principales preocupaciones (para una revisión ver los trabajos del grupo de investigación *Acentejo*, Acosta, 2005; Axpe, 2005; Fernández, González, Pérez y Acosta, 2005; Moreno y Leal, 2005; Acosta 2006c). En efecto, las rutinas permiten el desarrollo de una secuencia de acciones a las que puede incorporarse algún objetivo de intervención en el lenguaje. En este sentido, después de obtener un listado pormenorizado de las principales rutinas, se podrían introducir ciertas interrupciones o modificaciones en su ejecución, con el fin de que los niños tengan la tentación de comunicarse, mediante el empleo de indicaciones, protestas o requerimientos. Si además de lo anterior se retrasara, de manera intencionada, el ofrecimiento del material esperado o si se efectuara la entrega de manera incompleta o bien

intercalando errores tontos o garrafales, la consecuencia sería la elicitación de comentarios o preguntas por parte de los niños. En las propias rutinas del aula, los profesionales podrán ofrecer explicaciones, formular preguntas y comentarios, y apartarse de la idea principal de la unidad didáctica o tópico para ocuparse incidentalmente de la participación e implicación del alumnado con dificultades del lenguaje. El uso del modelado interactivo-que se explicará a continuación- aplicado a palabras o frases supone un contexto facilitador que prepara al alumnado para que use un lenguaje más eficiente en el discurso del aula.

Del mismo modo, el uso de *scripts* compone un procedimiento ideal para el apoyo porque ofrece oportunidades para la comunicación verbal dentro de un contexto significativo (Acosta & Moreno, 2001; 2003; Acosta, 2004). Los *scripts* facilitan, además, el enlace del lenguaje con el conocimiento del mundo, los intercambios entre los niños usando el lenguaje y las habilidades sociales.

En tercer lugar, el modelado interactivo o *recast* –uso ajustado de expansiones, extensiones e incorporaciones así como de la contingencia semántica- parte de la asunción de que el lenguaje se enseña en situaciones de interacción, en las que por medio de una estimulación focalizada se incrementará la frecuencia de exposición a rasgos importantes del sistema lingüístico, circunstancia que aumentará su aprendizaje.

En cuarto lugar, muchos niños con dificultades de lenguaje tienen problemas para manejarse bien en un contexto social (*pragmática*). Los principales inconvenientes suelen aparecer a la hora de tomar el turno en una conversación, usar convenciones para empezar y finalizar un intercambio, mantener el tópico y hacer contribuciones para entender el significado del discurso, ofrecer la cantidad de información necesaria para que la otra persona entienda de lo que se habla, o saber cómo reparar una conversación cuando ésta se ha roto. Resulta, pues, de extraordinaria importancia dar apoyo contextual con el fin de mejorar una integración social y cultural. El objetivo fundamental es ofrecerle al niño un ambiente emocional óptimo para que logre una participación significativa y satisfactoria. En este sentido es conveniente apoyarle dentro de las distintas dimensiones que atañen al concepto de contexto: el contexto social (la idea es ayudar al niño a identificar y comprender su papel en una situación concreta, y siempre en relación con los otros), el contexto emocional (la expresión *alfabetización*

*emocional* es mi preferida para referirse al apoyo prestado al niño y a los otros, padres y profesionales, para afinar el tono afectivo o emocional de unos con otros así como para la creación de contextos en los cuales el niño pueda tener un papel significativo y valorado que incremente su autoestima y, como consecuencia, su inclusión en el grupo), el contexto funcional (apoyo que se le presta al niño para que asocie sus actos comunicativos verbales y no verbales con sus intenciones; del mismo modo para que reconozca al otro como un comunicador activo con motivaciones e intenciones, *teoría de la mente*); el contexto físico (uso de materiales de interés para el niño y creación de espacios en el aula donde su participación e implicación sea factible; también se contemplan distintas formas de agrupamiento que pueden cambiar periódicamente), el contexto del acontecimiento (el niño debe primero observar para aprender vicariamente de las secuencias de rutinas, *scripts* y otros acontecimientos), el contexto del discurso (ofrecer un tiempo suficiente para que el niño pueda responder; brindar durante las rutinas y actividades señales visuales, verbales y táctiles antes y durante los intercambios lingüísticos)

La pragmática se ha utilizado como motor para estimular otros componentes del lenguaje como el vocabulario, el incremento en el uso de funciones comunicativas, o la facilitación de la comprensión y uso de estructuras gramaticales (Acosta, 2005).

En quinto lugar, el desarrollo de la conciencia metalingüística, metafonológica y metacomunicativa resulta esencial para vincular el desarrollo de la comunicación y el lenguaje oral con el aprendizaje del lenguaje escrito. Aunque competencia social y comunicativa sean dos temas que se han estudiado de manera separada, existen evidencias claras de su interrelación. El lenguaje es considerado un mediador primario de la interacción y un aspecto inherente del desarrollo social. Todas estas posiciones teóricas han emergido desde la investigación sobre el desarrollo social y lingüístico de los niños. El desarrollo de la comunicación, que en realidad guía el desarrollo del lenguaje, empieza desde el nacimiento dentro de un contexto de interacción social con los cuidadores (Bruner, 1991). Después los niños seguirán mejorando las habilidades comunicativas dentro de un contexto de interacciones sociales. De la misma manera las habilidades comunicativas de los niños les ayudarán a ser más competentes socialmente. Esta relación entre desarrollo social y desarrollo del lenguaje puede ser vista correlacionada entre los desórdenes de conducta y los



desórdenes del lenguaje. Los niños diagnosticados con desórdenes de conducta y emocionales tienen una alta incidencia de trastornos del lenguaje y otro tanto ocurre pero en sentido contrario, es decir, las alteraciones en la comunicación impactan negativamente en la conducta y en el desarrollo emocional de los infantes.

Al mismo tiempo, el uso de actividades de lectura dentro de situaciones comunicativas tendrá efectos beneficiosos sobre la estructura del discurso y afianzará la complejidad semántica de las frases dentro de la narración (Hoffman, 1997). Además, la influencia del lenguaje oral en la adquisición de habilidades básicas relacionadas con la lectura temprana ha sido vista como algo obvio en los estudios observacionales, etnográficos y correlacionales. Parece convincente la idea de que el metalenguaje juega un gran papel en el proceso de comprensión de textos. Mediante la participación de los niños en eventos comunicativos regidos por el *principio de la relevancia* –proceso inferencial de Sperber y Wilson, según el cual el oyente no procesa todas las explicaturas e implicaturas de una frase, sino solamente las necesarias para obtener una interpretación relevante para él- se adquiere una comprensión de la relevancia de las formas lingüísticas, y subsiguientemente las usan en la comprensión de los textos y en las habilidades relacionadas con la lectura. En esta dirección, el lenguaje oral puede tener una clara influencia en la adquisición de la competencia que es necesaria para el éxito en la lectura.

Por último, aquí también se produce la reversibilidad de ambos procesos, es decir, algún defecto en el sistema de procesamiento del habla tendrá repercusiones, no sólo para el desarrollo del lenguaje hablado, sino también para el desarrollo de la alfabetización; las dificultades en la conciencia fonológica y en el lenguaje suponen un obstáculo en trasladar el dominio del lenguaje hablado al escrito. En consecuencia, no resulta nada sorprendente que los niños con problemas de habla y lenguaje a menudo tengan trastornos en sus habilidades de conciencia fonológica y un desarrollo problemático de su alfabetización (literacy) (Adams, 1990; Catts, 1991; Stackhouse, 1997).

Otros estudios se han encargado de precisar mucho más la afirmación anterior. Así se podría sostener que los problemas tempranos en el lenguaje están asociados con problemas posteriores en la alfabetización (Adams, 1990; Catts, 1991; Scarborough, 1990),

pero, sin embargo, la relación entre dificultades tempranas en el habla y el desarrollo de la alfabetización ha estado menos clara, necesitando ser más matizada. Bird, Bishop y Freedman (1995) investigaron con un grupo de 31 niños en un rango de edades entre 5-7 años con trastornos fonológicos expresivos (un término general usado para aquellos niños con dificultades de habla cuando no hayan causas obvias, sean físicas o neurológicas) para ver si, por un lado, la severidad del problema de habla, y, por otro, la presencia de trastornos adicionales de lenguaje constituían factores significativos de pronóstico para el desarrollo de la alfabetización. Se llevaron a cabo una serie de tareas de conciencia fonológica (tales como rimas, diferenciar el ataque de la rima en palabras, segmentación) y tareas de lectura y ortografía (incluyendo lectura y ortografía de pseudopalabras). Las conclusiones de este estudio confirmaron que cuanto más severos eran los problemas del habla mayor impacto negativo tenía sobre la posterior alfabetización de los sujetos, incluso cuando se comparaban con otros sujetos que presentaban conjuntamente dificultades de lenguaje y habla de carácter leve.

En sexto y último lugar, la instrucción sistemática es la enseñanza guiada por el adulto mediante el uso de procedimientos basados en el análisis y la modificación de la conducta que tiene sus orígenes en los trabajos de Skinner. En muchas situaciones, ante trastornos graves de lenguaje, se recomienda el empleo de este tipo de recursos, entre los que cabría destacar los siguientes: el modelado, el ofrecimiento de indicaciones y señales, el análisis de la tarea, el moldeamiento, y la imitación y el reforzamiento.

### **La organización de los contextos de enseñanza**

Una de las principales diferencias entre las escuelas tradicionales y las escuelas inclusivas reside en el lugar en el que se implementa la intervención en el lenguaje. Así, mientras que en las primeras la enseñanza acontece en clases de educación especial y en la sala de logopedia, en las escuelas inclusivas el trabajo se organiza en el marco del aula ordinaria, respetándose los agrupamientos heterogéneos.

No obstante la inclusión de alumnos con n.e.e. en el aula requiere muchos cambios, especialmente aquellos referidos a los apoyos y a las metodologías didácticas. Para tal fin se

ha recurrido a dos estrategias metodológicas especialmente innovadoras. En la primera, denominada *apoyo por pares* –*peer support intervention*–, la intervención se orientará a instruir a los que juegan el papel de tutor dentro de los pares, con una serie de recursos facilitadores para su uso con niños que presentan n.e.e. De esta manera se enseñaría cómo iniciar interacciones, el ofrecimiento de respuestas, el uso adecuado del modelado, y, por último, una correcta implicación en prácticas cooperativas. También podrá utilizarse como una estrategia encaminada a conseguir que los alumnos con n.e.e. puedan participar en situaciones de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Para tal fin, se exige enseñar explícitamente a los alumnos sin discapacidades toda una serie de estrategias que pondrán en práctica en las diferentes actividades que tienen lugar dentro de la clase como, por ejemplo, fomentar las situaciones de atención conjunta, formular comentarios continuados y reconocer y alabar, de manera apropiada, las conductas comunicativas que se produzcan.

Dos etapas se requerirán para la enseñanza de dichas estrategias. Por un lado, se expondrá cada paso por separado; por otro, se ofrecerá su secuencia completa. Las demostraciones de cómo hacerlo variarán dependiendo de si la pareja es adulto-niño o niño-niño; en cualquier caso será conveniente recurrir al empleo de material visual para ilustrar dichas estrategias (para una revisión de cómo llevar a la práctica todo este procedimiento así como su uso con niños con n.e.e. se puede consultar Acosta, 2005; Fernández, González, Pérez y Acosta, (2005)

La segunda estrategia surge de la aplicación de la teoría de la interdependencia a situaciones de grupo y más concretamente, de lo que se conoce como *estructuras de aprendizaje cooperativo* (Johnson & Johnson, 1989). La interdependencia social existe cuando los individuos comparten metas y cada resultado individual está afectado por las acciones de los otros. De esta manera, en los grupos de aprendizaje cooperativo cada integrante tiende a promocionar el éxito de los demás.

Cuando se ha usado el aprendizaje cooperativo en clases que cuentan con la presencia de alumnos con n.e.e. también se han encontrado resultados provechosos. Entre ellos, habría que resaltar el fomento de relaciones más positivas entre *todos* los alumnos; el empleo de una comunicación más abierta y frecuente; y el predominio de una mejor

comprensión de la perspectiva de los otros (*teoría de la mente*). De la misma manera, las relaciones positivas entre los miembros del grupo han tenido un impacto considerable sobre la autoestima y la motivación para el rendimiento; todo lo cual ha contribuido de manera notable en la contención del absentismo, la marginación y el abandono escolar (Goldstein, Kaczmarek & English, 2002).

Sin embargo, no hay que perder de vista un asunto importante. En efecto, muchas de las situaciones de grupo que ocurren en las aulas no reúnen las características de una circunstancia cooperativa aunque existan cuestiones comunes y puntualmente se participe en alguna interacción social que es tolerada por el profesor. En estos grupos, aunque los niños puedan hablar entre ellos acerca de los tópicos relacionados con la tarea, la discusión y la interacción no está integrada en lo que está ocurriendo. A modo de ejemplo se puede decir que aquellas tareas no relacionadas y con un producto individual, en las que los niños se encuentran sentados alrededor de una mesa todos trabajando en diferentes partes de un actividad de matemáticas, lengua o conocimiento del medio, o aquellas otras en las que los niños están cada uno por su lado elaborando sus informes, son claramente no cooperativas. Por el contrario, las tareas conjuntas con resultados conjuntos, en las que los niños recortan y pegan para elaborar un mural o en las que se pregunta a los niños para resolver un problema de ciencias naturales mediante un proyecto en común en el que tienen que buscar la solución entre todos, sí son cooperativas.

Con todo, es preciso recordar que el aprendizaje cooperativo en grupo es una experiencia difícil para muchos niños con dificultades de habla y lenguaje ya que supone el manejo de habilidades como las siguientes:

- Escuchar y tener en cuenta las contribuciones de los compañeros.
- Esperar por un turno para hablar.
- Pensar acerca de lo que otras personas han dicho y evitar saltarse el tópico.
- Exponer de forma clara sus propias ideas.
- Ordenar y clarificar sus ideas, y una habilidad para hacer reparaciones en la conversación, si ello fuera necesario.
- Negociar si hubiera algún problema o una diferencia de opiniones.
- Aceptar la crítica constructiva y la modificación de sus ideas por otros compañeros

Pero, muchos niños con dificultades de lenguaje y habla tienen numerosos problemas que impactan directamente sobre aspectos de uso lingüístico. De esta manera es frecuente que encuentren serias limitaciones para saber cómo iniciar o finalizar una contribución, cómo tomar el turno en una conversación, cómo administrar el tiempo durante una intervención, cómo eludir las frecuentes violaciones de estilo en términos de las palabras que ellos eligen, el volumen, la entonación, el momento seleccionado para empezar a hablar, y el ritmo del habla, o cómo mantener una cierta distancia social que resulte confortable para los otros miembros del grupo (proxémica).

Además de lo anterior, el trabajo en grupos cooperativos también demanda un cierto grado de alfabetización emocional, requisito indispensable para no verse perturbados cuando sus ideas o comentarios no son elogiados ni tenidos en cuenta por los demás. De igual forma debe tenerse presente que la baja autoestima, puede suponer una barrera a la hora de aceptar las opiniones de los demás, e interpretarse éstas como un rechazo total y una forma de exclusión dentro del grupo.

El trabajo como miembro de un grupo de aprendizaje cooperativo puede hacerse más accesible para algunos niños con n.e.e. si se recurre al ofrecimiento de una estructura para el grupo. Para ello se requiere la organización de la actividad a partir de las dos ideas siguientes. En primer lugar, el reparto de papeles, es decir, a cada miembro del grupo se le asigna el papel para el que mejor esté preparado. Los papeles siempre serán diversos oscilando desde el que escribe o el que lee las instrucciones hasta el que coordina al equipo. En la mayor parte de situaciones debe producirse una rotación de papeles. En segundo lugar, la asignación de tareas. Cada miembro del grupo hace necesariamente una contribución que debe ser significativa al objeto de conseguir la meta global. A modo de ejemplo se puede seguir el siguiente esquema presentado en la tabla 2, como guía a la hora de organizar las estructuras de aprendizaje cooperativo.

**Tabla 2**  
**Los pasos para el diseño y el desarrollo de una actividad dentro de una estructura de aprendizaje cooperativo**

<b>Secuencia</b>	<b>Desarrollo</b>
<b>1. Seleccionar una actividad dentro de una unidad didáctica</b>	Comenzar por actividades sencillas y motivadoras para el alumnado. Las situaciones como los murales, organizar escenarios para fiestas de la comunidad, proyectos de investigación sobre tópicos familiares.
<b>2. Especificar solo un par de objetivos</b>	Podrían combinarse un objetivo cognitivo y otro lingüístico.
<b>3. Asignar los niños a los grupos</b>	Progresar gradualmente desde pares a tríos; más tarde grupos de cuatro o cinco. Hacer agrupamientos heterogéneos –juntar niños de diferentes niveles cognitivos y lingüísticos, sexo y procedencia sociocultural.
<b>4. Introducir los objetivos y explicar cómo hacerlos cooperativos</b>	Discutir los objetivos. Definir la cooperación y hablar acerca de las conductas cooperativas que son apropiadas y deseables (tomar turnos, preguntar por materiales, compartirlos, mirar y escuchar al que habla, decir cosas agradables, ayudar a los otros).
<b>5. Modelar los pasos y ofrecer sugerencias</b>	Explicar la actividad con claridad, paso-por-paso dando las instrucciones y demostraciones adecuadas. Si es posible mostrar los pasos en una secuencia de dibujos. Preguntarle a los niños que describan lo que ellos harían antes de comenzar.
<b>6. Observar y ofrecer feedback</b>	Observar y ofrecer <i>feedback</i> positivo para la cooperación. Brindar ayuda si es absolutamente necesaria. Clarificar las instrucciones y responder a las preguntas que se formulen.
<b>7. Evaluar y emitir un informe</b>	Al final de la actividad, tomarse tiempo para reflejar y hablar acerca de lo que han aprendido. Conversar especialmente sobre la cooperación y resaltar el lado positivo del trabajo conjunto.

### **La evaluación del proceso**

Cuando se trabaja en el aula con alumnado con dificultades del lenguaje, recurriendo a una metodología inclusiva, se concede una extraordinaria importancia al proceso de seguimiento y recolección sistemática de datos que vayan proporcionando información acerca del progreso de cada alumno.

Es obvio que no se puede recurrir a una modalidad de evaluación basada en la típica situación pretest-postest; este modelo de caja negra desestima la rica información vinculada a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es necesario recurrir a un tipo de evaluación de naturaleza más ecológica, dinámica, cualitativa y formativa. La evaluación ecológica hace

un esfuerzo por analizar las causas por las que un niño no participa durante el desarrollo de una actividad en el aula (estrategias deficientes, habilidades defectuosas, metodología inadecuada, etc.) y establecer un repertorio sobre las fortalezas y las debilidades de cada sujeto con n.e.e. El objetivo final es lograr una adaptación del currículo, no consistente en un programa de desarrollo individual, sino en la introducción de cambios metodológicos e incorporación de nuevos recursos y apoyos. La evaluación dinámica intenta un conocimiento de las demandas de contenido, texto, contexto y respuesta, con el propósito de establecer la mediación oportuna a través de la utilización del *andamiaje*. La evaluación cualitativa recoge datos diversos no orientados a etiquetar a los niños, sino a la obtención de un conocimiento en profundidad (observaciones, entrevistas, cuestionarios, notas de campo, material escrito, etc.). Por último, la evaluación formativa pone el acento en el análisis de la planificación y el desarrollo de la intervención y el apoyo. Se ofrece una descripción e interpretación de lo que ocurre en la práctica –los procesos de enseñanza-aprendizaje- al objeto de obtener una *foto fija* de lo que está ocurriendo. El objetivo de estas modalidades de evaluación –con muchos puntos en común y necesariamente complementarias- es un análisis de los resultados en los contextos sociales donde ocurren –en este caso en el aula- con el fin de que los mismos sean aceptables y sostenibles en las *comunidades de aprendizaje* en las que el alumnado vive (aula, centro, barrio, ciudad).

### CONCLUSIONES

Es evidente que las consideraciones planteadas a lo largo del presente trabajo llevan aparejadas una colosal transformación de las políticas y de las prácticas en educación. En efecto, la inclusión educativa se ha venido sugiriendo como un proceso de toma de decisiones de carácter innovador que exige de giros profundos. Éstos afectan, en primer lugar, a las relaciones entre los diseñadores de la política educativa, los equipos directivos de los centros, el profesorado, los psicopedagogos, los fonoaudiólogos y los padres, entre otros. Ello requerirá que se destine un tiempo específico a la discusión de los resultados del proceso de evaluación y de las distintas opciones de organizar la intervención (Acosta, 2004, 2005 y 2006a).

En segundo lugar, se pretende cambiar el foco de la intervención, entre otras cosas, porque lo que se procura ahora es alcanzar un doble objetivo. Por un lado, una mayor participación de los alumnos con dificultades del lenguaje en las rutinas y en las actividades de la vida en el aula; por otro lado, desarrollar una óptima competencia como miembro activo del discurso en la clase. De las habilidades discretas que el alumno aprendía en el aula de logopedia, se pasa ahora a la adquisición de destrezas más integradas que debe poner en práctica en las diferentes situaciones sociales y académicas, tanto en el aula como en el centro y en la comunidad –por lo tanto se está hablando de una intervención logopédica desde-la-acción. En este escenario, la introducción de estrategias que promuevan las competencias comunicativa y social resulta ineludible (*peer support intervention; cooperative learning*).

En tercer lugar, se debe producir un cambio paulatino y profundo en la organización de las escuelas. Ello conlleva una nueva concepción del currículo y de la organización escolar –las escuelas como organizaciones que aprenden- con carácter general, que implica una elaboración de proyectos curriculares y proyectos educativos de centro, coherentes con la idea de educar *para y en* la diversidad. Además, obliga a introducir cambios amplios tanto en la organización del aula como en los procedimientos de evaluación utilizados. Los agrupamientos heterogéneos con estructuras de aprendizaje cooperativo, la co-enseñanza entre el profesor y el fonoaudiólogo mediante la cual se pudieran permutar los papeles, los cambios en los estilos de aprendizaje con la introducción de un mayor apoyo de naturaleza visual, las adaptaciones curriculares que incorporan mejoras en la presentación de la información y en los materiales empleados, la mayor flexibilidad en el uso de la estructura IRE, y el manejo del andamiaje y del modelado interactivo, pueden constituir algunas de las estrategias que señalen las variaciones organizativas de la clase.

Las renovaciones en los procedimientos de evaluación suponen el uso combinado de estrategias formales e informales. Una evaluación ecológica, dinámica, cualitativa y formativa es necesaria tanto para detectar las fortalezas y las debilidades del alumnado con dificultades del lenguaje como para entroncarla con la propia situación de enseñanza-aprendizaje, en un proceso de clara naturaleza interactiva.



En último lugar, la introducción de prácticas inclusivas dentro de las aulas supone un acicate para el desarrollo profesional de todos los implicados, especialmente para el profesorado de educación ordinaria y educación especial, los psicopedagogos y los fonoaudiólogos, debido a que se produce un constante intercambio de conocimiento sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje y acerca de los procedimientos para su evaluación e intervención dentro del aula, por un lado, y del currículo y de los contenidos de las distintas áreas curriculares, por otro.

En lugar de planificar una acción segregada para los niños con n.e.e, los profesores y los miembros de los equipos psicopedagógicos, deberían estimular el desarrollo de una educación para todos los alumnos juntos, en la que se persiga poner el énfasis en lo que cada uno es capaz de hacer, se planifiquen actividades que alienten el sentimiento de grupo y el trabajo cooperativo, se estimule la participación y el apoyo entre todos, se reconozca el éxito como una tarea compartida, y se hable o discuta acerca de la cooperación y la resolución de conflictos.

## REFERENCIAS

- ACOSTA, V. (2004) *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Ars Médica-STM Editores
- ACOSTA, V. (2005) Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25, 4, 148-161.
- ACOSTA, V. (2006a) Investigación, evaluación y colaboración profesional ante las dificultades del lenguaje. El reto hacia los modelos inclusivos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, Volumen 7, 1.
- ACOSTA, V. (2006b) *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson-Elsevier.
- ACOSTA, V. (2006c) Efectos de la Intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con necesidades educativas específicas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26, 1, 36-53.
- ACOSTA, V. & MORENO, A. (2001) *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. 1ª Reedición. Masson-Elsevier: Barcelona.
- ACOSTA, V. & MORENO, A. (2003) *Dificultades de lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. Barcelona: Grupo Ars XXI de Comunicación.
- ADAMS, M. (1990) *Begining to read: Thinking and learning about print*. Cambrigdge, MA: The MIT Press.
- AXPE, M. (2005) Contribuciones de la Investigación-Acción a la evaluación, análisis e intervención de las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25, 4, 162-171.
- BRUNER, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CATTS, H. (1991) Early identification of reading disabilities. *Topics in Language Disorders*, 12
- CAZDEN, C. (1991) *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, E.; GONZÁLEZ, A.; PÉREZ, N. & ACOSTA, V. (2005). La intervención en el lenguaje en el contexto del aula. Un estudio de caso. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25, 4, 190-202.
- GOLDSTEIN, H.; KACZMAREK, L. & ENGLISH, K. (2002) *Promoting social communication*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing
- HOFFMAN, P. (1997) Phonological intervention with storybook reading. *Topics in language disorders*, 17 (2), 69-88.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1989) *Co-operation and Competition: Theory and Research*. Edina: MNS Interaction Book Company.
- JUEL, C. (1996) What makes literacy tutoring effective?. *Reading Research Quarterly*, 31, 268-289.
- MITTLER, P. (2000) *Working toward inclusive education social contexts*. Londres: David Fulton.
- MORENO, A. & LEAL, E. (2005) Estudio de las prácticas educativas con niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25, 4, 174-189.
- NORRIS, J. & HOFFMAN, P. (1990) Language intervention within naturalistic environments. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 21, 72-84.

- NOTARY, A.; O'CONNOR, R. & VADASY, P. (1998) *Ladders to literacy*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- RIGO, E. (2005) *Las dificultades del aprendizaje escolar. Manual práctico de estrategias y toma de decisiones*. Barcelona: Grupo Ars XXI de Comunicación
- SCARBOROUGH, H. (1990) Index of productive syntax. *Applied Psycholinguistics*, 11, 1 – 22.
- STACKHOUSE, J. (1997) Speech, spelling, and reading. En M. Snowling and J. Stackhouse (Eds.), *Dyslexia, speech, and language: A practitioner's handbook*. London: Whurr Publishers.
- THARP, R. & GALLIMORE, R. (1988) *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- VIGOTSKY, L. (1997) *Obras escogidas*. 5 vols. 2ª ed. Madrid: Aprendizaje-Visor.

Recibido : Abril 2006  
Aceptado : Noviembre 2006