

# INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN Y COLABORACIÓN PROFESIONAL ANTE LAS DIFICULTADES DEL LENGUAJE. EL RETO HACIA LOS MODELOS INCLUSIVOS

INVESTIGATION, ASSESSMENT AND PROFESIONAL COLLABORATION  
WITH LANGUAGE DIFFICULTIES. THE CHALLENGE TO INCLUSIVE MODEL

Víctor M. Acosta Rodríguez

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar (Educación Especial y Logopedia)  
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Investigador Principal del grupo Acentejo.  
Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna.  
Vicepresidente 1º de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología.

Correspondencia a: vacosta@ull.es

## RESUMEN

El trabajo fonoaudiológico en contextos educativos necesita algunos cambios urgentes con el fin de alcanzar un doble objetivo. En primer lugar, optimizar el lenguaje de todos los escolares, especialmente de aquellos alumnos de riesgo, con el fin de disminuir el impacto sobre el desarrollo, en general, y sobre el aprendizaje, en particular. En segundo lugar, mejorar los procesos de apoyo a la escuela y a la familia, cambiándose la cultura organizativa basada en el trabajo de especialistas por otra sustentada en la colegialidad y la colaboración educativa. La incorporación de métodos cualitativos de investigación, la introducción de modelos integrados de evaluación (ecológica, cualitativa y dinámica) y la incorporación de parámetros ligados a modelos educativos inclusivos son algunos de los pilares fundamentales para iniciar y sostener el cambio.

Palabras clave: *inclusión, dificultades de lenguaje, diversidad*<sup>1</sup>

## ABSTRACT

*Speech and language therapists' job at educational contexts requires some urgent changes in order to achieve a double aim. The first aim is to improve the language of all the pupils, specially risk pupils, in order to decrease the impact of the development, in general, and the effect of the learning, in particular. The second aim is to improve the supports to both the school and the family by changing the different specialists' jobs for a collaborative team. This change must be supported by qualitative research, by ecological, qualitative and dynamic assessment and by some concepts of inclusive education.*

Key words: *inclusion, language difficulties, diversity*

---

<sup>1</sup> Hay un empeño por evitar aquellas prácticas que no funcionan y empezar a implementar nuevas formas de hacer bajo términos tan sugerentes como los de escuelas inclusivas, comunidades de aprendizaje, escuelas en movimiento, escuelas como organizaciones que aprenden; para una revisión ver Acosta, 2004, 2006a

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el primero de los dos que se presentarán en la *Revista Chilena de Fonoaudiología*. El objetivo principal será el abordaje de los cambios necesarios que deberán introducirse con la finalidad de adaptar las prácticas clínicas de la intervención fonoaudiológica a los contextos educativos. Pero, ¿por qué plantear ahora una innovación de las prácticas más tradicionales?. Podrían esgrimirse, al menos, dos grandes razones. La primera sería la imprescindible reconstrucción de una disciplina que ha venido actuando en las escuelas como si de espacios sanitarios se tratase; en consecuencia se hace ineludible visualizar una fonoaudiología educativa en consonancia con las necesidades que tienen las instituciones escolar y familiar, y por lo tanto con una perspectiva mucho más socioeducativa. La segunda razón tendría una naturaleza más estratégica, es decir, nos encontramos en una sociedad enfrentada a renovaciones tan constantes como imprevisibles –globalización, sociedad del conocimiento– que exigen una transformación en profundidad de las funciones atribuidas hasta el momento a la institución escolar y que se concretaría en una modificación de los *habitus*, de las formas de organización y de las prácticas profesionales. En cualquier caso, el proceso de mejora de la escuela se nos antoja como un proceso lento. Quizás entre los cambios urgentes estén aquellos relacionados con los servicios de apoyo a la escuela; se debe comenzar por revisar su quehacer y moldear algunas creencias y actitudes que ayuden a superar las visiones exclusivamente rehabilitadoras, con el propósito de incorporar prácticas cada vez más educativas, diversas, contextualizadas y colaborativas. En definitiva, en un panorama tan complejo como el actual, las instituciones educativas no pueden seguir regidas por los mismos parámetros para dar respuesta a las necesidades educativas específicas (en adelante, n.e.e.), y, en el caso que más nos interesa, a las dificultades del lenguaje. Se comenzará, en el presente artículo, por el análisis de algunos de los tópicos más actuales que puedan ir arrojando luz para un cambio que se vislumbra pausado, pero necesario y estratégico.

### La investigación en educación especial y logopedia

El panorama investigador en las áreas de conocimiento de Educación Especial y de Logopedia ha estado claramente dominado por una metodología de naturaleza empírica y positivista. Sin embargo, los resultados obtenidos no han tenido el impacto necesario si se tiene en cuenta su escasa influencia en la mejora de las prácticas educativas llevadas a cabo con el alumnado con n.e.e. Ciertamente, la extrapolación de los datos obtenidos a través de todo tipo de estudios experimentales a la acción educativa implementada en las aulas no ha estado exenta de numerosos problemas.

La situación anterior ha originado la necesidad de incorporar nuevas metodologías de análisis de la realidad educativa, de corte naturalista, interpretativo y crítico, con el fin de lograr un óptimo conocimiento de los fenómenos que acontecen dentro de los centros educativos y, en consecuencia, optimizar y transformar las prácticas al objeto de conseguir una mejor educación de *todo* el alumnado, con y sin discapacidad. Esta reflexión se hace, tal y como nos recuerdan Cohen, Manion y Morrison (2000), ante la exigencia de no valorar los

métodos de investigación científica como un simple ejercicio técnico, ya que su uso permite la comprensión del mundo educativo, que estará a su vez contaminada por las creencias y las preferencias del propio investigador. Por consiguiente, las políticas y la toma de decisiones en educación mantienen un vínculo estrechísimo con las herramientas manejadas para entender la realidad. Así, si trasladamos esta última reflexión al campo de las n.e.e. y, más concretamente, al de la Logopedia, se podría conjeturar que el diseño, el desarrollo y la evaluación de las prácticas educativas se orientarán hacia intervenciones clínicas –modelos *pull out*- cuando se aplican lentes exclusivamente positivistas, mientras que, por el contrario, la disposición cambiará hacia acciones más inclusivas, cuando la mirada acontece por medio de metodologías más cualitativas (naturalistas, interpretativas o críticas).

El positivismo se ha interesado mucho por la búsqueda de leyes universales que expliquen y modifiquen la realidad examinada -aproximación *nomotética*. Por el contrario, otras metodologías alternativas resaltan la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos en la creación del mundo social, concediendo mayor trascendencia a lo cualitativo que a lo cuantitativo; en otras palabras, se tiende más a una explicación y comprensión de lo que es único y particular que aquello considerado como general y universal –aproximación *idiográfica*. Desde este último acercamiento se destaca la importancia de la subjetividad y del análisis de las relaciones intersubjetivas entre los individuos, conceptos que cobran mucho sentido en el estudio del lenguaje, especialmente cuando se hace desde la realidad del aula (Trevarthen, 1979; Acosta, 2004; Acosta, 2005; Axpe, 2005; Moreno & Leal, 2005; Acosta, 2006a, b).

Hasta el momento, las explicaciones científicas en buena parte de las ciencias sociales, se han centrado más en la noción de conducta, descuidando otros aspectos característicos de las acciones humanas, por ejemplo la construcción de significados (Bruner, 1991). No obstante, de esta idea preponderante de que la conducta humana es pasiva, esencialmente determinada y controlada, se está dando paso a otra que subraya una mayor preocupación por el agente y, por lo tanto, considera la acción en sentido propositivo (Acosta, 2004). A este respecto, autores como Bruner (1991) y Cole (1999) hablan, por ejemplo, de una psicología cultural que no se puede preocupar de la conducta sino de la acción, que es su equivalente intencional, y, con más concreción, se interesa por la acción situada (ubicada en un escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes). En el campo educativo, las ideas anteriores, determinan la importancia de emplazar el análisis y la acción sobre los sujetos en los contextos naturales de interacción. Con ello crece el interés por el estudio de los acontecimientos acaecidos dentro de las instituciones educativas, y más concretamente, por la vida en las aulas y en los hogares. Esta aproximación que analiza los episodios sociales en términos de sus propios actores se denomina metodología *etnográfica*.

Es obvio que estos nuevos enfoques metodológicos se encuadran dentro de grandes corrientes del pensamiento contemporáneo, entre las que destacaríamos, en primer lugar, la etnometodología lingüística, interesada por el estudio del uso del lenguaje y de la estructuración de las conversaciones en la vida diaria; en segundo lugar, la perspectiva cognitiva que ha contribuido a avalar la posibilidad de que los alumnos aprendan eficazmente en grupos heterogéneos (estrategias de enseñanza mediadas por los compañeros,

habilidades metacognitivas, sistemas de andamiaje, aprendizaje cooperativo, etc.; (para una revisión ver Fernández, González, Pérez y Acosta, 2005); en tercer lugar, la investigación ecológica y el interaccionismo simbólico, que han subrayado el interés y relevancia que tiene la interacción entre las personas y su ambiente, el tratamiento de la enseñanza y del aprendizaje como procesos de interacción continua, la visión del contexto de la clase incluido en otros contextos (escuela, comunidad, familia, sociedad, cultura); en cuarto lugar, el estudio de los procesos no observables como pensamientos, actitudes, percepciones de los participantes como fuentes de datos (para una revisión ver García Pastor, 2002).

Una perspectiva de investigación que aparece compatible con las ideas expresadas anteriormente incluye las denominadas metodologías *participantes* (Reason, 1994) y su concreción en diseños de *Investigación-Acción* o *Investigación Cooperativa* (para una revisión ver Acosta, 2005; Axpe, 2005). Más recientemente, estos tipos de diseños de investigación se han trasladado a muchos servicios y profesiones de ayuda, así como a los contextos educativos (Cole & Knowles, 1993; Archer & Whitaker, 1994; Schwartz & Olswang, 1996), proporcionando una forma de llevar la investigación a los contextos de la práctica cotidiana. La característica común que define esta manera de entender la investigación es que se intenta resolver problemas de la propia práctica clínica o educativa (i.e., preguntas de la investigación) y se ejecuta desde la propia acción (i.e., diseño de la investigación, recogida de datos, análisis e interpretación). Los participantes adoptan una actitud colaborativa a lo largo del proceso de investigación, en alguna o en todas las fases de la misma. En la figura 1 se presenta una representación de dichas fases (a partir de Wilcox, 1998 y Acosta, 2005).

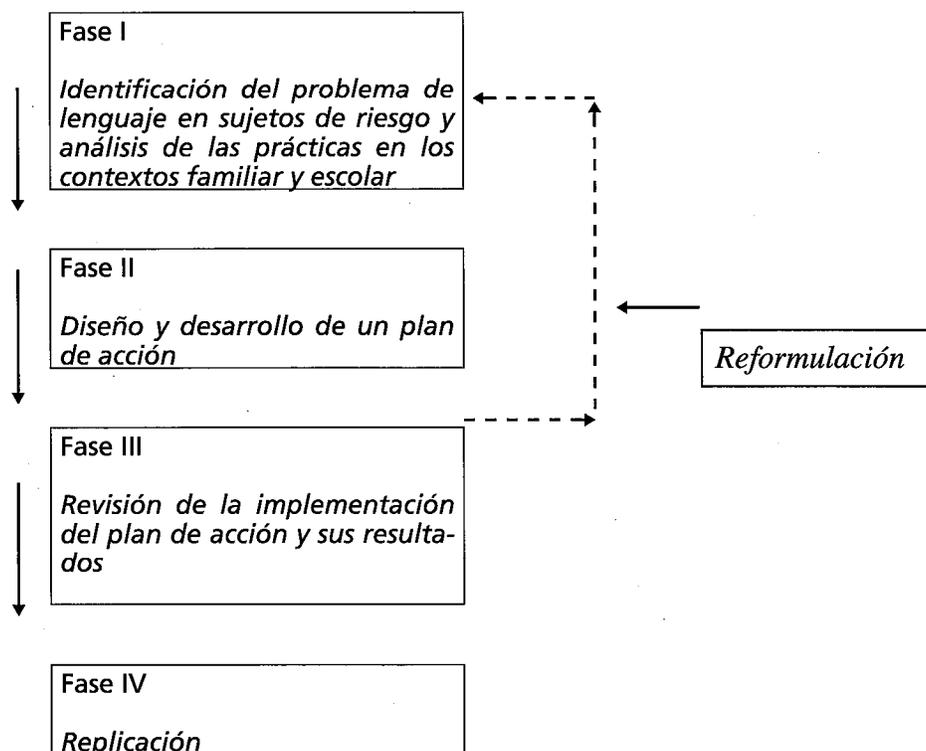


Figura 1. Representación esquemática del proceso de investigación participante (Wilcox, 1998; Acosta, 2005)

Este tipo de investigación ha tenido su desarrollo en el campo de las dificultades del lenguaje, así, se ha usado mucho en la identificación de las dificultades fonológicas en niños de educación infantil de escuelas públicas del Reino Unido y de Estados Unidos -considerados alumnos de riesgo para el aprendizaje posterior de la lectura (Adams, 1990; Blachman, 1994)- para medir el progreso en la intervención temprana del lenguaje (Hadley & Heath, 1997) o incluso en el estudio de sujetos con dificultades graves en su comunicación y lenguaje, como es el caso de las afasias (Holland, 1998) o de las disartrias (Ramig, Countryman, Thomson & Horii, 1995).

En otros países de nuestro entorno es necesario realizar un cambio profundo del planteamiento de la investigación en el campo de las dificultades de la comunicación y del lenguaje, cambio que no ocurrirá hasta que se deje de pensar que estos problemas ocurren en sujetos aislados y pasemos a practicar, estudiar, reflexionar e investigar los mismos en sus contextos naturales de producción, entre los que la escuela y el hogar ocupan un lugar preponderante. Así, se debe abandonar la exclusividad de centrarse en la rehabilitación o habilitación de la persona, para investigar la influencia que tienen los contextos y los apoyos en los comportamientos personales. Por todo ello, la investigación en Educación Especial y en Logopedia no se entiende si no es dentro del marco de la educación general, como una parcela del quehacer educativo común (Acosta, 2005).

### **Estado de la cuestión: dilemas actuales a considerar**

Resulta obvio que la introducción de nuevas perspectivas metodológicas para el análisis de la realidad educativa genera algunos dilemas en torno a la intervención logopédica del alumnado con n.e.e. El primero tiene que ver con la obtención del perfil lingüístico de los sujetos y de las habilidades para el uso del lenguaje en situaciones naturales, es decir, buscar las respuestas a las preguntas de para qué, qué y cómo llevar a cabo la evaluación del lenguaje. El segundo dilema afecta a la política del etiquetado y a los modelos organizativos necesarios para dar una respuesta al alumnado que presenta dificultades de lenguaje. El último de los dilemas se refiere al tipo de estrategias y procedimientos de intervención en el lenguaje. Los dos primeros se abordarán a continuación, dejando el último para un artículo posterior, por razones de espacio.

### **El dilema del proceso de evaluación**

La detección del alumnado con dificultades de lenguaje acostumbra realizarse a través del empleo de instrumentos estandarizados, circunstancia que traslada a un segundo plano otro tipo de registros que ofrecen información acerca del uso del lenguaje en el aula. Las tareas habituales de los tests suelen ser la identificación y el etiquetado de tarjetas, el cierre gramatical de oraciones, y la descripción de láminas, a partir de las preguntas que formula el examinador con el fin de elicitar respuestas en el alumnado; pero, con esta manera de proceder, es difícil conocer tanto el uso que el sujeto con n.e.e. hace del lenguaje como su participación real en las actividades y en las rutinas del aula. En efecto, obtener un perfil lingüístico adecuado y conocer el funcionamiento real de los sujetos en situaciones naturales exige la combinación de proce-

dimientos cuantitativos con otros cualitativos como la observación, las entrevistas, los cuestionarios, los diarios, el registro y la grabación de muestras de lenguaje, o la evaluación dinámica.

El campo de la evaluación del lenguaje ha estado muy influenciado por las directrices diseñadas por las perspectivas médica, lingüística y psicolingüística, preocupadas por la etiología, la sintomatología y el pronóstico, y por el análisis de las dimensiones formales del lenguaje entendidas de manera aislada. Es necesario incorporar una aproximación educativa atraída por el análisis del lenguaje en sus contextos de producción, por el estudio del lenguaje desde la acción y por la interacción entre personas. En definitiva un acercamiento interesado especialmente por cómo se lleva a cabo la comunicación como un proceso social: de qué manera el niño con n.e.e. utiliza el lenguaje en el aula para comunicarse con los demás, y cuáles son sus principales dificultades para comprender al profesor y para participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior nos lleva a concluir que la aplicación de procedimientos de evaluación debe, además de construir un perfil lingüístico del alumno con n.e.e., detectar sus necesidades de comunicación y lenguaje en el aula, contemplando tres niveles distintos: un *screening* para todo el alumnado; un análisis de la naturaleza de los problemas y sus repercusiones, a nivel individual; y, por último, la relación con la respuesta a los requerimientos curriculares.

### **Las entrevistas semiestructuradas**

El uso de entrevistas semiestructuradas proporciona a los profesionales una descripción muy rica de los aspectos cruciales de la vida de los niños con dificultades del lenguaje. El objetivo principal de este procedimiento es el conocimiento del sujeto por parte del equipo de profesionales, con la idea de promover una planificación centrada en la persona (fortalezas y debilidades).

Las entrevistas están dirigidas a padres, profesores y otras personas vinculadas a la vida del sujeto con dificultades del lenguaje. Las entrevistas al profesorado nos ofrecerán, además, la posibilidad de realizar un esquema con las actividades y las rutinas de un día típico en la escuela. El desarrollo de las mismas se realiza con la ayuda de un guión (para una revisión ver Acosta, 2005; Axpe, 2005; Fernández, *et. al.*, 2005; Quintana, 2005; Moreno & Leal, 2005; Acosta, 2006a,b). Algunos de los guiones que hemos utilizado en el Grupo de Investigación *Acentejo* de la Universidad de La Laguna son expuestos a continuación en las tablas 1, 2 y 3.

**Tabla 1**  
**Guión de entrevista semiestructurada a padres. Grupo de Investigación en dificultades de lenguaje Acentejo. Universidad de La Laguna. Islas Canarias. España**

<b>Antes de entrar en la escuela</b>	<p>¿Cuáles son los apoyos que ha recibido su hijo? ¿qué servicios les han ofrecido? ¿cuáles son los resultados? ¿por qué?</p> <p>¿Qué dificultades has encontrado en el uso de estos servicios?</p> <p>¿Cuál es su valoración de toda esta etapa?</p>
<b>La llegada a la escuela</b>	<p>¿Qué apoyos se ofrecieron a su hijo?</p> <p>¿Cómo fue la adaptación a la escuela durante el periodo de transición?</p> <p>¿Cuáles fueron los mayores problemas durante este periodo? ¿Cómo le hiciste frente a los mismos?</p> <p>¿Qué cosas positivas recuerdas de todo ese período?</p>
<b>Apoyo logopédico</b>	<p>¿Crees que los apoyos con los que cuenta están resolviendo sus necesidades?</p> <p>¿Sabe si recibe apoyo dentro del aula? ¿qué valoración haces?</p> <p>¿Sabe si recibe apoyo fuera del aula? ¿qué valoración haces?</p> <p>En general, ¿cuál es la efectividad de los apoyos, de los recursos, etc.?</p>
<b>Apoyo en general</b>	<p>¿El niño recibe otro tipo de apoyos? ¿y la familia?</p> <p>¿Qué opinión te merecen?</p>
<b>Los efectos de los trastornos de la comunicación sobre las relaciones personales</b>	<p>¿Qué efectos ha tenido las dificultades comunicativas del niño en sus relaciones familiares?</p> <p>¿Qué efectos ha tenido sobre las relaciones con otros compañeros y amigos, tanto en la escuela como fuera de ella?</p>
<b>Profesionales</b>	<p>En base a tu experiencia, ¿qué cosas les podrías sugerir a los profesionales relacionados con los trastornos del lenguaje en niños?</p>
<b>Inclusión</b>	<p>¿Has oído hablar de la inclusión educativa? ¿cuál es tú opinión?</p> <p>¿Sabes si la escuela se adapta a las necesidades de tu hijo (agrupamientos, recursos, coordinación, metodología, criterios de evaluación, etc.)</p>
<b>Familia</b>	<p>¿Existe colaboración entre la escuela y la familia? ¿Por qué?</p>

**Tabla 2**  
**Guión entrevista semiestructurada profesorado. Grupo investigación en dificultades de lenguaje Acentejo. Universidad de La Laguna. Islas Canarias. España**

<b>Organización</b>	Teniendo en cuenta que en tu aula tienes alumnado con dificultades del lenguaje, ¿Qué aspectos organizativos tienes en cuenta para trabajar con todos los alumnos? ¿Qué tipo de decisiones organizativas se adoptan para el niño con dificultades del lenguaje? ¿Qué criterios se establecen para agrupar al alumnado en el centro? ¿Y en el aula? ¿Es fija la ubicación del alumnado en el aula? ¿por qué? ¿A qué estrategias organizativas recurre para trabajar el lenguaje en el aula? ¿son las mismas para todo el alumnado?
<b>Currículo</b>	Teniendo en cuenta la diversidad de alumnado en tu aula ¿cómo llevas a cabo la planificación y el desarrollo del currículo? ¿Cómo organizas las actividades? ¿Qué estrategias metodológicas usas? ¿Cómo llevas a cabo la evaluación? En relación con el lenguaje ¿dedicas un tiempo específico para trabajarlo?; a lo largo de toda la jornada escolar ¿introduces objetivos de intervención en el lenguaje?; ¿recurre a la programación de aula para incorporar objetivos de intervención en el lenguaje?
<b>Clima relacional</b>	¿Qué tipo de relaciones se dan entre los compañeros de la clase? ¿se forman grupos?; ¿cómo afectan a los niños con dificultades del lenguaje? ¿Qué tipo de relación tienen los niños con problemas de lenguaje con sus compañeros? ¿por qué? ¿Llevas a cabo estrategias para favorecer relaciones positivas entre los alumnos tanto dentro como fuera del aula?
<b>Familia</b>	¿Existe colaboración entre el centro y la familia?. Concretar la respuesta. ¿Existe colaboración entre el profesorado y la familia del alumnado con dificultades del lenguaje?
<b>Niños con dificultades del lenguaje</b>	¿Cómo definirías la integración de este alumnado en el centro? ¿y en el aula? Problemas concretos con los que se encuentra el alumno ¿Cómo definiría el grado de colaboración con otros profesionales? ¿Cómo es el apoyo? ¿le parece satisfactorio? ¿Qué dificultades de aprendizaje tiene el niño con dificultades del lenguaje relacionadas con su problema lingüístico? ¿Cómo se podrían solucionar? ¿Qué hace para saber si el alumno comprende sus explicaciones?
<b>Inclusión</b>	a) ¿Has oído hablar de la inclusión educativa? ¿cuál es tu opinión? b) ¿Sabes si la escuela se adapta a las necesidades de tu hijo (agrupamientos, recursos, coordinación, metodología, criterios de evaluación, etc.) ¿Qué cosas desearías añadir relacionadas con la educación de estos niños? (propuestas, alternativas para mejorar la educación de los niños con dificultades del lenguaje)

**Tabla 3**  
**Guión de entrevista semiestructurada a padres y profesores. Aspectos comunes. Grupo investigación en dificultades de lenguaje Acentejo. Universidad de La Laguna. Islas Canarias. España.**

<p><b>Uso del lenguaje</b></p>	<p>¿Qué hace el niño con dificultades del lenguaje para pedir deseos?; ¿Y para hacer requerimientos?;                  ¿Qué hace para regular la conducta del adulto?; ¿Y para conseguir información?;                  ¿Qué hace para expresar emociones o sentimientos?;                  ¿Hace monólogos cuando juega?; ¿Prefiere jugar solo o con otros?;                  ¿Describe cosas del ambiente? ¿Cómo?;                  ¿Qué hace el niño para discutir acerca de eventos que ocurrieron en el pasado, ocurrirán en el futuro, o están fuera de su contexto inmediato?</p>
<p><b>Habilidades conversacionales</b></p>	<p>¿Cuándo se comunica mejor?; ¿Con quién?;                  ¿Cómo responde cuando tú le dices algo?;                  ¿Con quien está mejor, y en qué situaciones?                  ¿Inicia algunas actividades?; ¿Qué hace cuando otros inician una actividad?; ¿Presta atención?; ¿Mantiene el contacto ocular?; ¿Toma bien los turnos?; ¿Interrumpe?; ¿Hay silencios demasiado largos entre tus frases y las respuestas del niño?;                  ¿Cuál es su tópico favorito?;                  ¿Cuándo el niño te habla, espera una respuesta? ¿Qué hace el niño si tú no respondes?; ¿Sus respuestas son relevantes?; ¿Solicita clarificaciones? ¿Con qué frecuencia?;                  ¿Si tú preguntas al niño para que te de más información o clarificación, qué ocurre?; ¿Demuestra frustración cuando no comprende?; ¿Cuándo el niño da información más compleja, relaciona eventos o historias, organiza bien la información?                  ¿Usa el niño diferentes registros para hablar, por ejemplo a adultos y niños más pequeños? ¿Usa frases distintas en función de los oyentes?                  ¿Lo has visto confuso?</p>
<p><b>Forma y contenido</b></p>	<p>¿Es capaz de comprender direcciones simples?;                  ¿Conoce el nombre de los eventos, objetos y personas comunes de su contexto? ¿Qué tipo de información ofrece el niño acerca de éstos (acciones, objetos, personas, descripciones, localización, causalidad, funciones, etc.);                  ¿Habla con palabras y oraciones simples? ¿Cuál es la longitud típica de sus frases? ¿Qué hace para formular preguntas?                  ¿Utiliza pronombres y artículos para distinguir la información vieja y nueva?                  ¿Usa palabras para situar el tiempo, tales como mañana, ayer, anoche?                  ¿Qué tiempos verbales usa?                  ¿Puede unir oraciones para descripciones y explicaciones complejas?</p>

## La observación en el aula

Desde hace algún tiempo se viene insistiendo en la conveniencia de efectuar el análisis del lenguaje infantil a través del registro de la producción lingüística en diversos contextos, con distintos interlocutores y utilizando diferentes medios materiales. La justificación es doble. Por un lado, la evaluación no puede estar al margen del lenguaje usado en distintos contextos sociales; por otro, se ha producido un desplazamiento en el interés de los psicolingüistas por estudiar el lenguaje no ya como un producto—donde lo importante es la longitud y la complejidad morfosintáctica— sino como un *proceso*, preocupándose ahora más por sus mecanismos de aprendizaje.

Lo anterior ha llevado a conceder una extraordinaria importancia a las nociones de contexto e interacción. Como consecuencia se modifica la propia definición de lenguaje. Éste deja de considerarse exclusivamente como un complejo sistema estructural para verlo ahora como un sistema funcional de comunicación usado por las personas con un propósito social. Dentro de estas coordenadas, la evaluación constituye en sí misma un verdadero acto comunicativo, donde el profesional es una parte ineludible del contexto social, influyendo con su presencia y estilo comunicativo en las producciones del niño. Estas ideas son relativamente recientes y se derivan de los trabajos de la sociolingüística y de la etnografía, y su interés por el estudio del lenguaje y la comunicación en el aula (Cazden, 1991).

El discurso oral es complejo y presenta múltiples niveles, en el que participan de forma orquestada varios sistemas como la fonología y la prosodia (sonidos, entonación, ritmo, expresión), sintaxis (gramática), semántica (significado), léxico (vocabulario), comunicación no verbal, y pragmática (intenciones o propósitos). Para que la comunicación sea significativa, todos los sistemas anteriores deben trabajar conjuntamente. Separar una parte del resto para evaluar intenciones puede destruir el significado o propósito de la evaluación del lenguaje e invalidar los resultados, además de poner límites severos a la habilidad de los alumnos para realizar un nivel óptimo de ejecución durante la sesión de evaluación.

Para evitar que esto ocurra se podría usar la *observación y el registro en situaciones naturales* (lo más parecidas a las de la vida real de los sujetos), en las que se permita al niño interactuar verbalmente como hablante y como oyente, ofreciéndole la posibilidad de hablar de los tópicos que le interesan y que pueden ser fácilmente recordados y recuperados desde su memoria. El uso de este procedimiento de evaluación ha sido recomendado por numerosos autores (por ejemplo, Hubbell, 1988; Lund & Duchan, 1993).

Aunque el logopeda puede llevar a cabo tareas de observación dentro del aula, la figura del profesor aparece como la más adecuada para este fin. Efectivamente, el profesor recibe en su aula a un buen número de niños y niñas, que en función de su experiencia familiar previa, manifestarán diferencias considerables en sus competencias comunicativa y lingüística. Es el profesor el encargado de detectar las posibles dificultades del lenguaje presentes en cada uno de sus alumnos, por medio de una valoración cualitativa de lo que el niño es capaz de hacer con su lenguaje y las limitaciones que presenta el uso del mismo. La implicación de los profesores en tareas de observación del lenguaje ha venido utilizándose asiduamente en los países anglosajones, siendo especialmente relevantes en

este sentido las contribuciones de Tough (1987, 1989). En nuestro país, aportaciones como las de Siguán, Colomina y Vila (1990), Mayor (1994), Acosta y colaboradores (1996) y Pu-yuelo, Rondal y Wiig (2000) hablan extensamente de las posibilidades de este procedimiento.

La observación debe proporcionar al profesor información acerca de la comprensión que el niño tiene dentro de la clase y su conducta como oyente, así como de los aspectos expresivos o productivos de su lenguaje y de cómo influye en el resto de interlocutores. Es conveniente, también, recoger información sobre las actividades que acompañan al lenguaje del niño, las aportaciones de los demás compañeros, y el contexto en el que se produce la comunicación.

Existen diversos sistemas de registro. Uno muy elemental podría ser el uso de un cuaderno donde se anoten las observaciones más importantes. También valdrá el diseño de una hoja de observación, dividida en tres grandes apartados en forma de columnas: a) actividad que sucede en el contexto de observación; b) tipo de conversación y/o conducta del niño; c) producciones del niño. Una variante de este sistema podría ser la configuración de un listado en referencia a: a) grado de participación en las actividades de la clase; b) tipo de conversación con otros niños; c) tipo de conversación con el profesor. Al final de cada sesión de observación sería pertinente hacer un resumen de los aspectos más significativos que se hayan anotado.

Si bien la observación nos va a permitir conocer cómo los niños usan su lenguaje dentro del aula con un propósito social, y nos va a dar algunas pistas acerca de las funciones comunicativas utilizadas y de la calidad de las producciones del niño, en muchas ocasiones se tendrá que recurrir a procedimientos complementarios que nos permitan escudriñar posibles dificultades en las distintas dimensiones, componentes y unidades lingüísticas. En este sentido se recurrirá a la obtención de muestras de lenguaje.

### **Las muestras de lenguaje**

La consecución de *muestras de lenguaje* en situaciones poco estructuradas es una estrategia que permite complementar la información obtenida en situaciones naturales, es decir, cuando ciertas conductas lingüísticas pueden no ocurrir (o pueden aparecer sólo ocasionalmente) en un contexto natural de observación, se puede recurrir a estrategias de elicitación. La conversación y el discurso narrativo (contar historias y otras formas de narración) son a menudo más coherentes, fluidas y complejas cuando ocurren dentro de contextos y eventos naturales de habla que sirven a algún propósito particular para el hablante. Sin embargo, esto no es tan sencillo como parece, pues hay niños que se niegan a hablar en el aula o lo hacen raramente. En estos casos, lo apropiado será una elicitación directa del lenguaje oral (para una revisión ver Acosta *et al.*, 1996; Acosta, 2004).

La situación en las tareas de elicitación no estandarizadas es similar a la observación naturalista, excepto en que el evaluador toma un papel más activo en la manipulación del contexto en orden a elicitar respuestas particulares. A los niños se les puede pedir que describan lo que ellos están haciendo, den órdenes o indicaciones a sus muñecos, o respondan con acciones a ciertos inputs lingüísticos. Estas situaciones pueden idearse en el contexto de una actividad lúdica, usando tópicos y objetos que el niño elija, o proponiendo secuencias de eventos que sean muy familiares para el niño.

La función de las elicitaciones no estandarizadas es la indagación de algún aspecto concreto de la ejecución del lenguaje del niño. La elicitación no estandarizada de respuestas es más usada para verificar hipótesis acerca del lenguaje del niño con el fin de establecer un plan de objetivos o metas para la intervención; tal elicitación también puede servir de ayuda para determinar los procedimientos en la intervención, especialmente al mirar cómo determinados niños responden de forma singular. Los procedimientos de elicitación no estandarizada son menos usados para comparar unos niños con otros y, también, para identificar un niño con dificultades de aprendizaje.

Una vez obtenida la información y realizada la transcripción pertinente, el siguiente paso consiste en el análisis de aquellas cuestiones que nos parezcan más relevantes para tomar decisiones encaminadas a la intervención sobre el individuo que presenta dificultades del lenguaje. Lund y Duchan (1993) subrayan la necesidad de centrar dicho análisis en los siguientes aspectos: la estructura de los eventos, el descubrimiento de regularidades, las interrupciones en la comunicación y las relaciones entre las distintas estructuras del lenguaje.

### La evaluación dinámica

El trabajo colaborativo en la evaluación del lenguaje en el aula hará posible que los distintos profesionales (psicopedagogo, logopeda, profesor) y los padres puedan tener la oportuni-

**Tabla 4**  
**Principales características de las aproximaciones tradicional y dinámica en la evaluación del lenguaje**

<b>APROXIMACIÓN TRADICIONAL</b>	<b>APROXIMACIÓN DINÁMICA</b>
Concibe al niño como un aprendiz pasivo con capacidades estables	Concibe al sujeto como un aprendiz activo con capacidades modificables
Se mide lo que el niño conoce	Considera lo que el niño puede aprender y la influencia ejercida por la propia situación de aprendizaje (Zona del Desarrollo Próximo)
El papel del evaluador es neutral	El evaluador adopta un papel interactivo y de apoyo; intenta promover cambios
Se interesa por los productos	Se interesa por los procesos de aprendizaje asociados con los contenidos curriculares
El foco se dirige hacia las ejecuciones	Optimiza la competencia
Utiliza los tests estandarizados sin ayudas y apoyos	Usa procedimientos de evaluación centrados en el currículo o tests estandarizados con andamiaje
Los formatos de trabajo están separados de la intervención y del aula	Conecta con la intervención y es relevante con lo que ocurre en el aula
Usa tareas que requieren un funcionamiento independiente	Analiza la dificultad de la tarea para el niño y prueba su ejecución mediante apoyos
Discrimina entre bajo y alto rendimiento; enfatiza las comparaciones normativas	Evalúa las fortalezas y debilidades del sistema lingüístico de cada niño
Permite las comparaciones entre los alumnos relativas a puntuaciones estandarizadas	Permite evaluar las diferencias culturales de los alumnos
Separa la evaluación de la intervención	Enclava la intervención dentro de la evaluación
Requiere respuestas específicas dentro de un formato de estímulo-respuesta	Fomenta diversas respuestas (pensar en voz alta) dentro de formatos abiertos/cerrados

dad de clarificar la naturaleza de los problemas del lenguaje, analizar sus vinculaciones con el aprendizaje, valorar la clase como un contexto de aprendizaje para el niño con dificultades del lenguaje así como ver las implicaciones de éstas con el currículo, e identificar las derivaciones emocionales, sociales y conductuales que ocasiona una dificultad lingüística (Acosta, 2006b).

Hasta ahora los logopedas han venido llevando a cabo una evaluación basada en tests estandarizados. La evaluación dinámica es bien distinta a la tradicional, aunque ambas podrían utilizarse dentro de un planteamiento colaborativo de trabajo. Antes de abordar con mayor detenimiento cómo se lleva a cabo la evaluación dinámica, se puede observar en la tabla 4 las características principales de ambos modelos de evaluación, el tradicional y el dinámico (Acosta, 2004).

Al contrario de lo que ocurre con el empleo de tests, en los que se subraya el déficit de los alumnos –aproximación centrada en el déficit más acorde con las escuelas especiales– la evaluación dinámica intenta identificar las potencialidades del aprendiz –perspectiva defendida por las escuelas inclusivas–, e identificar las estrategias que puedan facilitar la producción y comprensión del lenguaje del niño en el aula.

El término evaluación dinámica es utilizado por Palincsar, Brown y Campione (1994) para identificar un buen número de aproximaciones que se caracterizan por concebir al sujeto como un aprendiz activo con capacidades modificables siempre que se le presten los apoyos necesarios. La evaluación dinámica se sostiene sobre una serie de conceptos fundamentales. En primer lugar, se destaca el concepto de *mediación* del aprendizaje (tomado de Feuerstein, 1979), es decir, el proceso mediante el cual otros (padres, profesores, compañeros, etc.) apoyan a lo largo de las interacciones, guiando la actividad hacia la solución del problema y estructurando el ambiente de aprendizaje, lo cual contribuye a que los niños gradualmente interioricen dichas estructuras y regulen la actividad por ellos mismos. En segundo lugar, se recupera un aspecto central de la teoría de Vigotsky (1997), es decir, el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* o la distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema de manera independiente y el nivel potencial de desarrollo expresado por la solución del problema bajo la guía de un adulto, o en colaboración con compañeros más capaces. En tercer lugar, se propone la integración de intervenciones específicas dentro de la fase inicial de la evaluación (*testing*), tal y como plantean Carlson y Wiedl (1988). Se parte de una aproximación interactiva de la evaluación en la cual se analizan los efectos de los factores personales (motivación, factores cognitivos), requerimientos de la tarea y las estrategias usadas en el proceso de solución de problemas. Los procedimientos que guían el proceso de evaluación serían los siguientes: 1) a los niños se les ofrece *feedback* en función de cómo vayan resolviendo la tarea; 2) a los niños se les proporciona indicaciones o pistas verbales; 3) los niños son invitados a hablar mientras están intentando buscar soluciones; 4) a los niños se les ofrece una explicación sobre las respuestas correctas e incorrectas; 5) las tareas son completadas mediante modelado con una explicación verbal. En cuarto lugar, se parte del análisis de cómo los niños pueden aprender de otros y de la flexibilidad con la que aquellos usan lo aprendido (Campione & Brown, 1990).

De lo visto hasta ahora, se debe subrayar algo que siempre caracteriza a esta modalidad de evaluación y no es otra cosa que el papel del adulto como guía o apoyo en los intercambios

con el sujeto, al objeto de determinar su potencial de aprendizaje. La evaluación dinámica ha sido utilizada muy a menudo en los ámbitos cognitivo y educativo, y en los últimos años se ha incrementado su uso en el dominio de lo lingüístico. Efectivamente, muchos logopedas y profesionales vinculados al campo de la Educación Especial han utilizado este procedimiento para el estudio de las dificultades del lenguaje (Bain & Olswang, 1995; Lidz & Peña, 1996).

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

Finalmente añadir que los niños con dificultades del lenguaje presentan normalmente un conjunto complejo de necesidades y solamente desde un trabajo de todo un equipo de personas, desde una visión transdisciplinar y colaborativa, se podrá llevar a cabo una adecuada identificación de esas necesidades. En este sentido, es muy importante determinar si el problema que tiene un niño para comunicarse dentro de un grupo es consecuencia de alguna de las siguientes razones: a) una *estrategia deficiente* -el alumno no reconoce que es lo que tiene que hacer o decir, en un momento determinado; b) una *habilidad deficiente*, debido a su discapacidad- por ejemplo, una limitación motriz o un déficit sensorial-; c) un *problema de conducta* o la falta de motivación para participar o usar el lenguaje; d) un *problema de enseñanza*, relacionado con la metodología u organización del aula; y, e) un *problema del contexto* -físico, emocional, social, funcional, evento y discurso.

### **El dilema en torno a las nociones de integración e inclusión**

La mayoría de los niños con dificultades de lenguaje son educados dentro del marco de la escuela ordinaria. Sin embargo solo aquellos que presentan problemas de mayor gravedad reciben un apoyo logopédico directo y regular. En la actualidad, el movimiento por la inclusión educativa plantea el derecho de todos los niños con n.e.e. a educarse junto con el resto de sus compañeros y recibir los apoyos y las adaptaciones necesarias sin excluir los casos de menor dificultad. Para ello se requiere que las escuelas reconsideren su organización curricular con el fin de dar respuesta a la diversidad del alumnado, en lugar de focalizar su acción exclusivamente en las necesidades individuales de cada niño, tal y como está ocurriendo en la situación actual de integración educativa. Por lo tanto, si desde la integración se defiende la idea de que es el niño con n.e.e. quien debe cambiar para que pueda aprender con sus pares, contrariamente desde la inclusión se mantiene que es la

escuela como institución quien debe reestructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los agrupamientos del alumnado, las metodologías didácticas, las estrategias de enseñanza y la organización del apoyo, para garantizar la respuesta educativa a las necesidades de todos los alumnos.

En las dos últimas décadas, el movimiento por las escuelas inclusivas ha tenido un impacto considerable sobre la Educación Especial. Como consecuencia también afecta al tipo y al modo de organización de los servicios de logopedia, al reclamarse un cambio radical en el quehacer de los distintos profesionales con el fin de pasar de un marco organizativo presidido por la obediencia entre expertos a otro regido por la colaboración educativa.

### **Formación de equipos colaborativos**

Parece obvio el dominio de una manera de trabajar y relacionarse en los centros educativos, basada en una excesiva especialización por áreas que ha conducido a una doble circunstancia; por un lado, a la presencia de una labor enormemente individualizada y, por otro, a un marcado aislamiento profesional. Como respuesta a esta situación desde la integración escolar se ha intentado imponer un trabajo más colegiado, pero que en la mayor parte de las ocasiones presenta muestras de artificialidad, al excluirse de las relaciones entre los profesionales los requisitos de voluntariedad, regularidad y orientación al desarrollo profesional.

Desde la inclusión se reclama el concepto de transdisciplinariedad que supera claramente al de interdisciplinariedad pues está cimentado sobre la idea de la colaboración educativa. Para ésta todos los profesionales deben aportar su experiencia en la búsqueda de soluciones ante problemas que les son comunes; lo importante ahora es que, en primer lugar, las decisiones se van tomando en un auténtico proceso de negociación y que, en segundo lugar, los papeles pueden y deben irse intercambiando. Por lo tanto, actuando de esta manera, se estará favoreciendo la interdependencia y el aprendizaje permanente entre todos los componentes de un equipo educativo. En resumidas cuentas, se aboga por el aprendizaje mutuo entre profesionales y porque cada uno de ellos pueda afrontar una variedad de situaciones de enseñanza-aprendizaje dentro del aula (por ejemplo, un logopeda enseña al profesor cómo hacer uso del *recast* o de un estilo interactivo de comunicación dentro del aula; un profesor enseña al logopeda cómo incluir objetivos lingüísticos dentro de una estructura de apoyo por pares o de aprendizaje cooperativo). Por lo tanto, cada profesional (en nuestro caso nos referiremos al logopeda, profesor de aula ordinaria, profesor de educación especial y psicopedagogo) asume una serie de papeles y responsabilidades, en la tarea de intervención sobre las dificultades del lenguaje, tal y como se sugiere en la tabla 5.

**Tabla 5**  
**Papeles y responsabilidades de los distintos profesionales**

<b>Logopeda</b>	<b>Profesor Educación Especial</b>	<b>Profesor Aula Ordinaria</b>	<b>Psicopedagogo</b>
1. Ofrece información sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje	1. Ofrece información sobre características de sujetos con n.e.e.	1. Ofrece información sobre el diseño y desarrollo del currículo común	1. Ofrece información sobre el impacto de las dificultades del lenguaje en el aprendizaje
2. Facilita información sobre las características del alumnado con dificultades del lenguaje	2. Facilita información sobre la normativa reguladora de escolarización del alumnado con n.e.e.	2. Facilita información sobre las actividades y rutinas típicas de la clase	2. Facilita información sobre la vulnerabilidad de los niños con dificultades de lenguaje en el aprendizaje de la lectura
3. Participa y dinamiza la evaluación del lenguaje	3. Participa en la evaluación del lenguaje y de otras habilidades cognitivas, sociales y académicas	3. Participa en la evaluación de lenguaje	3. Participa en evaluación del lenguaje y de otras áreas como el desarrollo social, emocional o la lectura
4. Participa en el diseño y desarrollo de objetivos, actividades, estrategias y materiales	4. Participa en las adaptaciones curriculares	4. Participa en las adaptaciones curriculares	4. Sugiere modificaciones en la presentación de la información al niño en el aula
5. Intervención directa, individualizada o en grupo	5. Intervención directa en lenguaje y otras habilidades funcionales y padres.	5. Ayuda a otros sobre cómo incorporar objetivos de intervención dentro de las actividades grupales	5. Ayuda a preparar y adaptar el programa de lenguaje a contextos educativos
6. Intervención dentro del aula ordinaria, conjuntamente con el profesor	6. Enseña en la intervención a otros, profesionales y padres	6. Enseña cómo intervenir con apoyo por padres y estructuras de aprendizaje cooperativo	6. Fomenta el equilibrio entre el trabajo individual y el trabajo en grupo dentro de un programa de lenguaje
7. Participa en la toma de decisiones sobre recursos alternativos de comunicación	7. Enseña a otros en el manejo de problemas graves de conducta	7. Implementa modificaciones contextuales para fomentar el aprendizaje y la generalización	7. Participa en la toma de decisiones sobre recursos alternativos de comunicación
8. Evalúa el progreso de los alumnos y la efectividad de los programas	8. Evalúa el progreso de los alumnos y la efectividad de los programas	8. Evalúa el progreso de los alumnos y la efectividad de los programas	8. Evalúa el progreso de los alumnos y la efectividad de los programas
9. Trabajo colaborativo con otros profesionales y las familias	9. Trabajo colaborativo con otros profesionales y las familias	9. Trabajo colaborativo con otros profesionales y las familias	9. Trabajo colaborativo con otros profesionales y las familias

En resumen, la colaboración educativa defiende el cambio del modelo organizativo defendido por la escuela tradicional, es decir, en lugar de potenciar el uso de aulas especiales y el tratamiento del niño con n.e.e. separado de su grupo de iguales, se propone una nueva situación sustentada en tres grandes pilares: a) el apoyo se traslada al aula ordinaria; b) la enseñanza se diseña, desarrolla y evalúa de manera colaborativa entre todos los profesionales; c) los alumnos pueden ser conducidos durante periodos cortos de tiempo a sesiones específicas de trabajo.

El reconocimiento por parte de todos los profesionales implicados de la necesidad de trabajar de manera cooperativa es un prerequisite esencial para formar equipos colaborativos. A partir de aquí el camino a seguir debe guiarse por una serie de principios que aseguren la efectividad y el dinamismo del proceso, entre los que cabría señalar los siguientes:

- I. Construcción de la estructura del equipo, para lo cual se necesita de un decidido apoyo institucional y de la creación de un espacio y un tiempo para el trabajo en grupo.
- II. Formar a los miembros del equipo en las habilidades que requiere el trabajo cooperativo (p.e. capacidad de escucha e interacción, compartir valores y creencias, definición de los papeles y de las responsabilidades, saber dar y recibir información, toma de decisiones por consenso, etc.)
- III. Educarse en la herramienta de la solución de problemas (detección y priorización del problema, análisis e identificación de sus causas, tormenta de ideas sobre posibles soluciones, selección de una solución, diseño e implementación del plan de acción, evaluación de resultados, revisión y mejora del plan de acción)
- IV. Organizar las distintas opciones de apoyo (*pull-out*, transición, *pull-in*), de manera coordinada con los diferentes miembros del equipo (profesorado, psicopedagogo, logopeda, familia, equipo directivo).
- V. Enseñar de manera colaborativa, mediante la comprensión de los fundamentos de la co-enseñanza y la cooperación.
- VI. Cohesión del equipo a través de la mejora de la comunicación interna (conocimiento entre sus miembros, fomento de relaciones sinceras, y resolución de conflictos de manera constructiva)

La organización y distribución del tiempo es una tarea básica para que la colaboración sea efectiva. Además, el profesorado, el psicopedagogo y el logopeda deberán prestar especial atención a la planificación del aprendizaje a través del currículo. Para ello corresponde dar un trato cuidadoso a cuestiones tan significativas como el vocabulario empleado, las habilidades lingüísticas demandadas por las tareas, el grado de complejidad de las instrucciones ofrecidas, los materiales usados, y la metodología utilizada dentro del aula.

## 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 logopedas 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; Acosta, 2005; Acosta, 2006a, b).

En segundo 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 logopeda mediante la cual se pudieran intercambiar los papeles, los cambios en los estilos de aprendizaje con la introducción de un mayor apoyo de naturaleza visual, las adaptaciones curriculares que introducen mejoras en la presentación de la información y en los materiales empleados, la mayor flexibilidad en el uso de la estructura Iniciación por el profesor-Respuesta del alumno-Evaluación (IRE), y el manejo del andamiaje y del modelado interactivo, pueden constituir algunas de las estrategias que señalen las variaciones organizativas de la clase.

En tercer lugar, las renovaciones en los procedimientos de evaluación suponen el uso combinado de estrategias formales e informales. Una evaluación cualitativa y dinámica es necesaria tanto para detectar las fortalezas y las debilidades del alumnado con dificultades del lenguaje como entroncarla con la propia intervención, 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 logopedas, debido a que se produce un constante intercambio de conocimiento sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje y 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 discapacidad, 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). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson-Elsevier.
- ACOSTA, V. (2006b). 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*, aceptado para su publicación, 26, 1, 36-53.
- ACOSTA, V., MORENO, A., RAMOS, V., QUINTANA, A. & ESPINO, O. (1996). *La evaluación del lenguaje*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- ACOSTA, V. & MORENO, A. (2003). *Dificultades de lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. Barcelona: Grupo Ars XXI de Comunicación.
- ADAMS, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- ARCHER, L. & WHITAKER, D. (1994). Developing a culture of learning through research partnerships. En: P. Reason (ed.), *Participation in human inquiry* (pp.163-186). Londres: Sage
- 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.
- BAIN, B. & OLSWANG, L. (1995). Examining readiness for learning two-word utterances by children with specific expressive language impairment: Dynamic assessment validation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 4, 81-92.
- BLACHMAN, B. (1994) Early literacy acquisition: *The role of phonological awareness*. En: G. Wallach y K. Butler (eds.), *Language-learning disabilities in school-age children and adolescents: some principles and applications* (pp. 253-274). Nueva York: Macmillan Publishing.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CAMPIONE, J. & BROWN, A. (1990). Guided learning and transfer: Implications for approaches to assessment. En N. Frederiksen, R. Glaser, A. Lesgold & M. Shafto (eds.), *Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CARLSON, J. & WIEDL, K. (1988). The use of testing-the-limits procedures in the assessment of intellectual capabilities in children with learning difficulties. *American Journal of Mental Deficiency*, 82, 559-564.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2000). *Research Methods in Education*. 5ª ed. Londres: Routledge Falmer.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- COLE, A. & KNOWLES, J. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30, 473-495.
- 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.
- FEUERSTEIN, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. Austin, TX: Pro-Ed.
- GARCÍA PASTOR, C. (2002). ¿Sobre qué investigamos en Educación Especial?. En D. Forteza & M. Roselló (coords.), *Educación, diversidad y calidad de vida* (pp. 263-276). Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.
- HADLEY, P. & HEATH, J. (1997). *Unique syntactic types: An alternative measure of grammatical development*. Trabajo presentado en el Congreso anual de la ASHA, celebrado en Boston en noviembre de 1997.
- HOLLAND, A. (1998). Some Guidelines for Bridging the Research-Practice Gap in Adult Neurogenic Communication Disorders. *Topics in Language Disorders*, 18 (2), 49-57.
- HUBBELL, R. (1988). *A Handbook of English Grammar and Language Sampling*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- LIDZ, C. & PEÑA, E. (1996). Dynamic assessment: The model, its relevance as a nonbiased approach, and its application to Latino American preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 27*, 367-372.
- LUND, N. & DUCHAND, J. (1993). *Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- MAYOR, M. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En M.A. Verdugo (dir.), *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 327- 423). Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- 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.
- PALINCSAR, A., BROWN, A. & CAMPIONE, J. (1994). Models and practices of dynamic assessment. En G. Wallach & K. Buttler (eds.), *Language learning disabilities in school-age children* (pp. 132-144). Nueva York: MacMillan College Publishing.
- PUYUELO, M., RONDAL, J. & WIIG, E. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- QUINTANA, A. (2005). Las familias como colaboradoras en la respuesta educativa a las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 25, 4*, 203-219.
- RAMIG, L., COUNTRYMAN, S., THOMSON, L. & HORII, Y. (1995). Comparison of two forms of intensive speech treatment for Parkinson disease. *Journal of Speech and Hearing Research, 38, 1*, 232-251.
- REASON, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. En: N. Denzin y Y. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 324-339). Londres: Sage Publications.
- SCHWARTZ, I. & OLSWANG, L. (1996). Evaluating child behavior change in natural settings: Exploring alternative strategies for data collection. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*, 82-101.
- SIGUÁN, M., COLOMINA, R. & VILA, I. (1990). *Metodología para el estudio del lenguaje infantil*. Barcelona: Abril Editorial.
- TOUGH, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor-MEC.
- TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor-MEC.
- TREVARTHEN, C. (1979). *Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity*. En M. Bullowa (ed.), *Before the speech: The beginning of interpersonal communication* (412-458). Cambridge: Cambridge University Press.
- VIGOTSKY, L. (1997). *Obras escogidas*. 5 vols. 2ª ed. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- WILCOX, M., HADLEY, P. & BACON, C. (1998). Linking Science and Practice in Management of Childhood Language Disorders: Models and Problem-Solving Strategies. *Topics in Language Disorders, 2*, 10-22.