

## UN ACHEGAMENTO Á INTERVENCIÓN NA LINGUAXE DESDE O CURRÍCULO

Víctor M. Acosta Rodríguez\*  
Universidade de La Laguna

### INTRODUCCIÓN

Nos últimos anos insistiuse na necesidade dun cambio de orientación na intervención na linguaxe. Un certo fracaso dos modelos de traballo clínicos en contextos escolares incentivou a reflexión sobre a necesidade de unir ás propostas curriculares desenvolvidas, un conxunto de técnicas de intervención lingüística dirixidas á estimulación da linguaxe en nenos con dificultades na súa adquisición. Sen dúbida, a etapa de Educación Infantil constitúe o período idóneo para entretecer un desenvolvemento das distintas áreas curriculares e o despregue de sistemas de facilitación da linguaxe. A elección desta etapa educativa xustificárase, polo menos, por tres razóns. En primeiro lugar, falamos da idade (0-6 anos) en que os nenos adquiren de forma natural unha boa parte da súa linguaxe. En segundo lugar, o uso da linguaxe durante este período constitúe un feito singular na vida dos alumnos que lles facilita un mellor acceso ós contidos

escolares e á participación na vida da aula, aspectos que quedan referendados nos seguintes extremos: a) é o medio polo que se fan comprensibles as instrucións dadas polo adulto; b) é o vehículo privilexiado a través do que se leva a cabo a maior parte da ensinanza; c) o seu dominio axiliza o desenvolvemento social e o acceso a aprendizaxes tan fundamentais como a lectoescritura. En terceiro lugar, é unha etapa que na práctica se caracteriza por unha maior flexibilidade e diversidade na utilización de recursos metodolóxicos, materiais, agrupamentos e organización espacial, o que facilita a introducción de obxectivos de intervención na linguaxe, xa sexan estes de natureza colectiva ou individual.

Ademais das cuestións anteriores, resulta moi habitual encontrarse nas aulas de Educación Infantil un mapa moi heteroxéneo de alumnos con diversas dificultades de comunicación e linguaxe, situación que queda ben explicada a través da metáfora do tren que para ir dunha cidade A a outra F

\* Profesor Titular de Didáctica e Organización Escolar.

ten que pasar por B, C, D e E. Este é o único percorrido, e ten que ser por esta orde. Nunca se pode pasar por D sen previamente facelo por B e C. Tódolos suxeitos pasan por todas e idénticas estacións antes de chegar á meta F. Pero non todos teñen garantido chegar; moitos quedarán estancados nunha estación intermedia para sempre. Esta é xa unha diferenza, pero queda outra: o tren, normalmente, sae de A a unha hora determinada e chega a F a outra hora precisa. Nalgúns casos isto non ocorre así. En contadas ocasións o tren chega antes da hora; en bastantes, chega con atraso; con atraso, pero ben, e co mesmo número de vagóns co que era de esperar que chegase e ademais tráeos en bo estado. Noutros casos non só chega tarde, senón que chega cos vagóns sucios e escangallados; noutras ocasións incluso faltará algún vagón ou estes chegarán coa orde cambiada. Nos peores casos, como xa se sinalou anteriormente, o conxunto quedará atascado nunha estación anterior, imposibilitado para seguir adiante.

Desafortunadamente, a resposta educativa que se lle vén dando a estes nenos non é nin moito menos satisfactoria, xa que na maior parte dos casos se segue pensando en termos de suxeitos con déficit que os logopedas rehabilitan ou tratan de costas ó traballo do profesor e da planificación diaria da vida da aula. Como alternativa, neste traballo deféndese a idea dunha intervención na linguaxe, tanto nos seus aspectos referenciais e conceptuais como nos espontáneos e funcionais,

integrada no currículo da Educación Infantil. Esta forma innovadora de entender a logopedia tería consecuencias positivas sobre o conxunto dos nenos de cada aula na que traballe, á marxe da problemática lingüística que presenten. As bases teóricas sobre as que se sustenta esta proposta hai que buscalas nas propostas sociointeraccionistas de adquisición da linguaxe (Vigotsky, 1975; Bruner, 1983), nos principios da intervención en contextos naturais de Norris e Hoffman (1990), na idea dunha escola que educa en e para a diversidade e, por último, na asunción de que a aula é o espazo idóneo para que os nenos adquiran e usen a linguaxe desde unha perspectiva multifuncional (Tough, 1987, 1989; Del Río, 1993; Vila, 1998; Ganuza, 2000).

#### A ADQUISICIÓN DA LINGUAXE: UNHA APROXIMACIÓN SOCIOINTERACCIONISTA

Os logopedas e os profesores deben posuír un marco teórico que lles permita a comprensión do desenvolvemento normal da linguaxe, circunstancia que achanza moito o entendemento das dificultades que presentan na recepción, elaboración ou produción lingüística. Parece sensato pensar, ademais, que coñecer como se adquire normalmente a linguaxe lles proporciona moita información ós axentes da intervención en nenos con necesidades educativas especiais no ámbito da comunicación e a linguaxe.

As distintas teorías ofrecen, coas súas fortalezas e as súas debilidades, unha explicación diferenciada sobre a adquisición da linguaxe no neno, en función da que se subliñan determinados factores innatos ou bioloxicamente predeterminados, do peso de variables de natureza ambiental, do papel que xogan as interaccións sociais ou das necesidades de comunicación que posúen os seres humanos. É moi común recoñecer-la existencia de, polo menos, cinco grandes teorías: Biolóxica, Conductista, Psicolingüística, Semántico-cognitiva e Sociointeraccionista (para unha revisión pódese consultar, McCornick e Schiefelbusch, 1984; Smiley e Goldstein, 1998).

O feito de que os profesores e os logopedas coñezan tódalas estratexias que utilizan os cuidadores cos seus fillos en situacións naturais, capacítaos para organiza-los contextos educativos de tal maneira que fomenten e estimulen o desenvolvemento da linguaxe. É, sen dúbida, a perspectiva sociointeraccionista a que ofrece unha explicación máis satisfactoria pois, ademais de recoñecer-lo papel activo do neno, concede gran relevancia ás estratexias de facilitación que introduce o adulto en situacións de interacción. Dedicaremos as próximas liñas a explica-las súas hipóteses, contribucións e limitacións.

A diferenza doutras aproximacións que entenden a aprendizaxe da linguaxe como o proceso que segue o neno para o coñecemento dunha estrutura lingüística que funciona a partir de regras moi complexas (visión moi

fragmentada da linguaxe), para as propostas sociointeraccionistas a linguaxe considérase desde a súa globalidade e sempre inserida en contextos comunicativos. En efecto, os nenos aprenderán primeiro a comunicarse e a partir de aquí irán asimilando as estruturas lingüísticas necesarias para ampliar e estende-las súas habilidades comunicativas e obter éxito nos distintos escenarios sociais nos que eles participan. De aquí se deriva unha primeira reflexión, no sentido de que aprender linguaxe non significa exactamente coñecer unha estrutura lingüística, senón, máis ben, aprehender un instrumento privilexiado que lle permite ó rapaz vivir nun contorno social onde se producen intercambios permanentes tanto coas persoas como coas entidades do mundo físico. Neste proceso xogan un papel moi activo tódalas persoas que rodean a vida do neno. Certamente, se ben os adultos non 'sentan' o neno para ensinarlle formalmente a linguaxe da súa comunidade, si se pode afirmar que esa linguaxe lles é aprendida ós nenos pequenos a través de situacións de interacción nas que participan adultos e nenos.

Dentro desta perspectiva, tal e como expresaron autores como Vigotsky (1975), Lock (1980) ou Bruner (1983), un concepto básico na adquisición da linguaxe é o de *interacción social*. Efectivamente, antes de que exista un sistema lingüístico formalizado, prodúcese toda unha serie de intercambios comunicativos entre o neno e os adultos caracterizados pola existencia

dunha intencionalidade comunicativa. Os adultos encárganse de atribuírlles unha intencionalidade e un significado ás condutas non verbais do bebé, que farán posible que cando o neno empeza a falar se produza unha

continuidad en la atribución de intenciones, y, por consiguiente, se interioriza inconscientemente el medio utilizado. Por otro lado, los bebés se dan cuenta muy pronto del impacto que tienen sus manifestaciones en su entorno social y emplean el repertorio de conductas gestuales o sonoras que están a su alcance con intenciones cada vez más planificadas (Serra e outros, 2000, p. 137).

Antes de que o neno poida utilizar medios lingüísticos establece os seus intercambios comunicativos a través dos xestos, as miradas e as vocalizacións, proceso que queda amplamente recollido nos traballos de investigadores como Halliday (1975), Dore (1975) e Dale (1980).

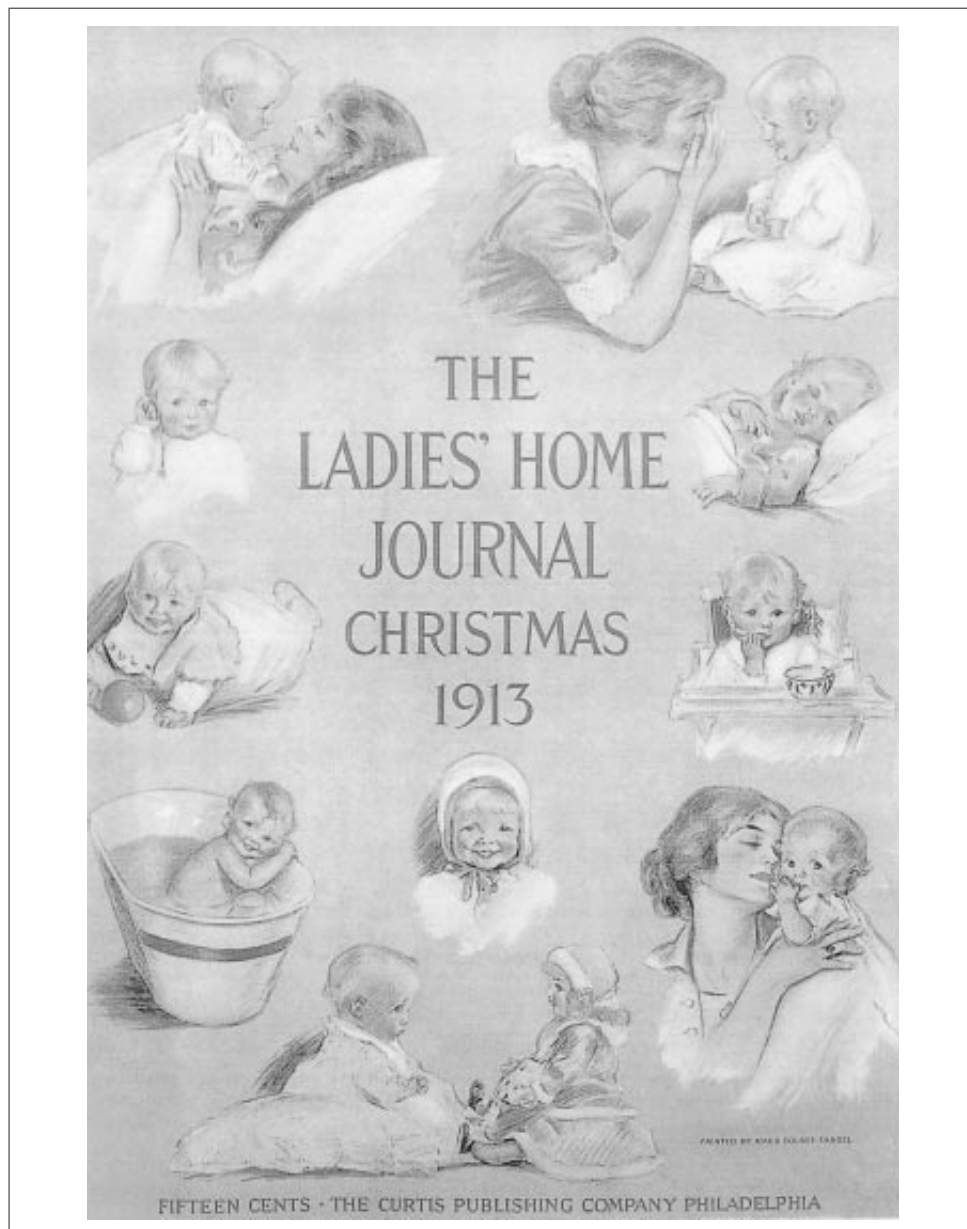
En toda esta actividade funcional do neno rexístranse tres feitos moi importantes. En primeiro lugar, ó finaliza-lo primeiro ano de vida os nenos adquiren a capacidade de coordinar esquemas de interacción, dirixidos ás persoas e esquemas de acción dirixidos ós obxectos. En segundo lugar, unha boa parte das funcións comunicativas son producidas polos nenos antes de que empecen a utilizar palabras e estruturas lingüísticas, e constitúen a base da comunicación. E en terceiro lugar, as funcións comunicativas íranse paulatinamente reorganizando con

outros medios, como as palabras e as oracións, é dicir, a linguaxe.

Dos esquemas sociointeraccionistas anteriores derívanse dous conceptos nucleares para a proposta que se desenvolverá máis adiante dunha intervención na linguaxe entretecida coa proposta curricular realizada para os nenos de Educación Infantil: a colaboración e a andamiaxe.

Partindo da proposta teórica de Vigotsky poderíase entender que os contidos do currículo se poden aprender dunha maneira óptima cando os nenos traballan en colaboración con adultos ou con outros nenos que posúan as destrezas e os coñecementos necesarios. Para Vigotsky (1975) os nenos sempre poden facer máis cousas en colaboración cos adultos ca cando eles actúan de maneira independente. Isto, ademais, é máis evidente cando se trata de ensinar coñecementos e habilidades a nenos con necesidades educativas especiais. Autores como Bruner (1983) e Shaffer (1996) puxeron de manifesto as consecuencias altamente positivas da ensinanza colaborativa —tamén denominada episodios de compromiso conxunto ou rutinas de acción conxunta— sobre o desenvolvemento cognitivo, social e verbal dos nenos pequenos.

Dos autores anteriores, foi precisamente Bruner quen sostivo unha preocupación importante por descubri-la maneira pola cal os aspirantes á aprendizaxe dunha cultura o fan desde os seus titores, os vicarios da súa cultura,



Os xestos e as vocalizacións constitúen a primeira comunicación do neno.

e a partir deles te-la posibilidade de comprende-lo mundo. Bruner non fai senón poñer de manifesto algo que xa fixera Vigotsky antes ca el, a aprendizaxe ocorre dunha maneira máis eficiente dentro das interaccións de ensinanza que son moi diferentes das situacións prescritas pola tradicional metodoloxía do condicionamento operante.

En efecto, cando a aprendizaxe ten lugar nunha situación de interacción, o titor ou o compañeiro experto sérvelle ó aprendiz como unha forma vicaria a través da que pode chegar a dominar e controla-la súa propia acción. O papel do titor consiste en colocar unha estada na tarefa da aprendizaxe para facela posible para o neno, en palabras de Vigotsky, para internaliza-lo coñecemento externo e convertelo nun instrumento para o control consciente (Bruner, 1983). Bruner introduce a popular metáfora da andamiaxe para servir como expoñente sinxelo da ampla variedade de apoios que lle poden permitir a un aprendiz ter éxito cunha tarefa e adquiri-lo coñecemento e as habilidades implícitas nela.

#### AS DIFICULTADES DA LINGUAXE

Un número considerable dos nenos que chegan á escola presentan dificultades na adquisición correcta da súa linguaxe, con afectamento en calquera das súas dimensións, é dicir, a forma (morfosintaxe e fonoloxía), o contido (semántica) ou o uso (pragmática). Unha distinción clásica en logopedia

foi a diferenciación entre dificultades da fala que afectan tanto á organización mental do sistema de sons dunha lingua como á súa articulación (Acosta, León e Ramos, 1998) e dificultades da linguaxe para se referir ós problemas de comprensión ou uso dos recursos formais dunha lingua (palabras, oracións) ou ás limitacións no emprego destes compoñentes en contextos conversacionais.

Ó mesmo tempo os nenos poden presentar problemas específicos na súa linguaxe ou estes ser secundarios a outros problemas máis xerais. Estes últimos serían aqueles casos de xordeira, limitacións intelectuais ou trastornos de conducta que presentan dificultades da linguaxe e da fala asociados ós seus problemas principais. Os nenos ós que nos imos referir no presente traballo pertencen á primeira consideración, é dicir, aqueles situados no espectro que vai desde o atraso ó trastorno específico da linguaxe, nos que as dificultades da fala e da linguaxe constitúen as súas áreas problemáticas de carácter primario, tal e como se recolle a continuación.

Un dos temas de maior consenso entre os estudiosos da linguaxe infantil e os logopedas é considerar que a comunicación mediante a linguaxe oral se inicia en torno ós dous anos e culmina arredor dos cinco coa adquisición das formas esenciais do sistema lingüístico adulto. Asímesa, sobre esta base, que os desfases respecto á dita cronoloxía habitual de adquisición que persisten máis alá dos cinco anos merecen unha observación e seguimento atentos, xa



que poden ser indicativos da existencia dun atraso ou alteración do desenvolvemento da linguaxe.

Esta sospeita inicial pode confirmarse e diagnosticarse como atraso da linguaxe cando conflúen as seguintes circunstancias: o núcleo do problema céntrase, fundamentalmente, no aspecto expresivo, mentres que as alteracións fonolóxicas e a limitación do léxico son as conductas máis rechamantes. Pola contra, aludiríase a un trastorno específico naqueles casos nos que os desaxustes iniciais se consolidaron ata adquiri-los seguintes cadros: os problemas esténdense tanto ó plano expresivo como ó comprensivo, presentan patróns de erro que non se corresponden cos usuais nos procesos de adquisición e o compoñente morfosintáctico é un dos máis alterados, sobre todo cando se analiza o uso de regras en situacións de interacción espontánea, tales como conversación acerca dun tema, narración dunha historia ou feitos ocorridos, explicación dun suceso, etc. (Acosta e Moreno, 1999).

A partir de afora identificaranse ambos tipos de nenos baixo a etiqueta xenérica de TEL, por se-la máis aceptada entre a comunidade científica internacional.

#### PRINCIPIOS XERAIS PARA UNHA INTERVENCIÓN CENTRADA NO CURRÍCULO

Unha intervención que pretende estar centrada no currículo obviamente estará obrigada a reconsidera-la orga-

nización do modelo de servizo de apoio logopédico que se presta á escola. Neste sentido, débese abandonar a idea dun servizo centrado no déficit que entende a intervención fóra da aula (modelo *pull-out*), onde a linguaxe se considera unha habilidade que se traballa nun momento concreto e nunha situación específica, e ser substituída por outra que entenda a intervención en ambientes menos restrictivos para o neno e onde a linguaxe sexa unha especie de eixo transversal que se poida traballar activamente durante todo o tempo escolar (modelo *pull-in*).

Este cambio de concepción organizativa obriga a deseña-la intervención na linguaxe nas propias aulas de Educación Infantil, partindo das propostas sociointeraccionistas descritas anteriormente nas que tanto o adulto como o neno desempeñan un papel moi activo na adquisición da linguaxe, e a participación das familias considérase de vital importancia. Dito con outras palabras, se ben a linguaxe non require dunha situación formal de ensinanza, si é necesario que os adultos lle faciliten a súa adquisición ó neno, a través dun verdadeiro proceso de colaboración e de andamiaxe.

Pártese tamén da idea de que a comunicación e a linguaxe impregnan todo o currículo da Educación Infantil. Polo tanto, o que se propón é que se traballe a linguaxe entretecida cos distintos aspectos do currículo, prestándolle unha énfase considerable a través de técnicas de traballo específico, estimulando a linguaxe de

tódolos nenos en xeral e corrixindo aspectos concretos en nenos con dificultades transitorias ou permanentes nela.

¿Que aspectos da linguaxe habería que subliñar? Obviamente, unha gran diversidade de estruturas lingüísticas que lles fagan tomar conciencia ós nenos da variedade de formas que deben manexar, así como o seu valor funcional e as consecuencias ou resultados que teñen na súa comunicación. O acento en determinados aspectos da linguaxe realízase a través de delimitadas técnicas ou sistemas de facilitación que orienten a atención do neno cara ás formas obxectivo da intervención: uso de contrastes, continxencia semántica, resaltando unha palabra ou un son determinado, etc. Este traballo intenso no marco da aula ofrecerá ós nenos un ambiente enriquecido cun *input* lingüístico ben distinto ó que se lle proporciona noutros contextos afastados do marco escolar.

#### INTERVENCIÓN NA AULA

En traballos anteriores xa elaboramos propostas alternativas ós modelos convencionais de intervención na linguaxe que tanto desde as escolas especiais como desde a integración escolar levaron a cabo unha acción logopédica baseada en exercicios de práctica oral en situacións individualizadas (Acosta e Moreno, en prensa).

En efecto, aínda que os modelos de traballo tradicionais demostraran a súa eficacia na consecución de determi-

nados obxectivos relacionados coa adquisición de vocabulario ou coa aprendizaxe de estruturas morfosintácticas, a súas limitacións foron evidentes cando se tratou de xeneralizalo aprendido na sala de terapia a contextos reais de comunicación. Para resolver este importante problema e, ó mesmo tempo, mellorar tanto os aspectos formais como de uso lingüístico, propónse situar a intervención en ambientes que sexan significativos para o neno, ou o que é o mesmo, trasladala á aula e ó fogar. Este cambio supón ademais da colaboración entre o logopeda, o profesor e a familia, unha conexión coas actividades diarias que se levan a cabo na aula co obxecto de desenvolverlos diferentes contidos das tres áreas curriculares (Identidade e Autonomía Persoal, Coñecemento do Medio Físico e Social, e Comunicación e Representación). Este relevo está enlazado coa asunción dos seguintes principios (Acosta e Moreno, en prensa):

- Ése coherente coa idea de ambiente pouco restrictivo.
- Respéctase a iniciativa do neno, quen, ademais, fai uso da linguaxe en situacións sociais.
- A aula permite numerosas oportunidades para poñer en práctica os obxectivos da intervención.
- Conséguese unha maior xeneralización.

Esta proposta innovadora de traballo logopédico dentro da aula debe



estar sostida sobre tres piares básicos: o currículo, o contexto da clase e as técnicas interactivas de intervención na linguaxe.

En canto ó currículo propónse mesturalo desenvolvemento curricular con obxectivos específicos de intervención na linguaxe. Para tal fin é imprescindible partir dos distintos niveis de concreción do currículo, desde o Proxecto Educativo de Centro (PEC) e o Proxecto Curricular de Centro (PCC), ata o Proxecto Curricular de Aula (PCA) en relación co Deseño Curricular Base (DCB) de Educación Infantil. Aínda recoñecendo a importancia de todos estes niveis, e tendo en conta os fins que se pretenden neste traballo, vaise poñer o acento nas programacións de aula nas que alcanzan o seu máximo desenvolvemento as unidades didácticas. Na programación de aula deben aparecer con claridade os obxectivos que se pretenden conseguir cos nenos que presenten dificultades de linguaxe, de tal maneira que sexan ben coñecidos e facilmente accesibles a tódolos membros do equipo de traballo. Neste sentido no documento onde se recolle a proposta curricular quedarán reflectidas as actividades diarias que se levarán a cabo dentro da aula e a incorporación de estratexias relacionadas coa linguaxe. A prol da máxima concreción desta proposta sería conveniente a elaboración de dúas guías: unha guía didáctica e unha guía de intervención logopédica.

Na guía didáctica recollerase a planificación diaria da clase, na que se

expresan as distintas habilidades (lingüísticas, cognitivas, sociais e motoras) que se intentan facilitar mediante o desenvolvemento das actividades propostas. Esta guía diaria utilízase tamén para subliñar todas aquelas oportunidades de intervención lingüística que o persoal da aula debe ter presente, ou debe ser capaz de construír, ó longo dun día típico cos alumnos de Educación Infantil.

As guías didácticas de planificación diaria considéranse a plataforma a partir da que profesores e logopedas elaboran as guías de intervención logopédica para cada neno con dificultades na súa linguaxe. Unha vez que se coñecen os obxectivos para cada neno, procédese ó estudio detallado da planificación xeral da clase, co obxecto de que unha análise dos aspectos formais e de contido da linguaxe fagan posible saber cando salienta-los obxectivos trazados para cada neno e cómo adaptalas actividades deseñadas para toda a clase. Unha guía de intervención logopédica debe ofrecer un esbozo dos momentos específicos que ó longo do día os profesores e os logopedas dedicarán a conseguirlas habilidades lingüísticas obxectivo da intervención; describen, ademais, os materiais ou apoios que han de ser usados, e, o máis importante, sublíñanse as estratexias de intervención na linguaxe que deben ser empregadas. En realidade, a elaboración destas guías pretende ser un plan inicial no que se expresan unha serie de intencións que os profesores e os logopedas deben axustar tanto ós intereses



“Unha vez que se coñecen os obxectivos para cada neno, procédese ó estudio detallado da planificación xeral da clase”.

particulares de cada neno como ós intereses colectivos da clase, expresados estes últimos a través das actividades e interaccións nas que se incorporan diversos participantes. O seguimento de como cada neno vai alcanzando os obxectivos de intervención quedará reflectido nestas guías.

A correcta elaboración das dúas guías anteriores é a máxima garantía de que a intervención na linguaxe queda integrada dentro do currículo desenvolvido na aula.

En relación co contexto, habería que diferenciar entre o contexto físico e o contexto social. En canto ó primeiro é imprescindible partir da organización da clase en diferentes áreas ou recunchos, nas que se levarán a cabo distin-

tos tipos de actividades (p.e., recuncho de descanso, recuncho para debuxar ou pintar, recuncho de *scripts* ou para actividades de xogo dramático). No contexto social é indispensable que, polo menos, o profesor de Educación Infantil, o logopeda e a familia traballen en colaboración. Unha boa parte deste labor concrétese na acción dentro da aula na que se fai necesario adopta-lo papel de facilitadores da aprendizaxe, apoiando os nenos mediante o emprego de recursos técnicos ou sistemas de facilitación da linguaxe. Nesta tarefa de apoio volven ter sentido os conceptos de colaboración e andamiaxe, pois, a través deles, o neno accede á Zona de Desenvolvemento Próximo (ZDP), definida como a distancia existente entre o nivel de logro que un neno pode alcanzar por si só e o nivel alcanzable en colaboración cun adulto experto ou un compañeiro máis capaz (Bruner, 1983).

Para que estes apoios se poidan levar a cabo é fundamental que os nenos participen diligentemente en cada actividade. Por iso resulta tan determinante a organización da clase en recunchos, así como a correcta distribución dos materiais e os agrupamentos dos alumnos, xa que todo iso contribúe a que os nenos aprendan nun nivel que lles resulta comfortable. Por exemplo, no recanto do xogo dramático ten lugar o *script* da “visita ó doutor”; unha vez organizados os materiais pódesele asignar a un neno con TEL o papel de doutor, se o obxectivo é intensificar as situacións de interacción neno-neno,

adquirir novo vocabulario e producir determinadas estruturas lingüísticas.

Outra das funcións desempeñadas, tanto polo profesor como polo logopeda, no contexto da aula, é a avaliación das habilidades lingüísticas dos nenos. Neste punto habería que distinguir unha triple tarefa: 1) a observación, e o rexistro, transcripción e análise de mostras de linguaxe; 2) unha entrevista semiestructurada ós pais dos nenos con dificultades da linguaxe (para unha revisión ver Acosta e outros, 1996; Acosta 1999a, 1999b); 3) rexistro do progreso diario que van alcanzando os nenos, para o cal se recorre á propia guía de planificación da intervención logopédica e a un diario de clase no que se anota información tanto da conducta como das producións verbais dos nenos.

Estes recursos para obter información sobre o progreso de cada neno permiten realizar informes periódicos que, ó ser remitidos ós pais, lles van posibilitar seguir de cerca a evolución dos seus fillos.

As técnicas específicas ou sistemas de facilitación dentro da aula, son as estratexias que nos permiten destacar determinados aspectos da linguaxe que fagan posible a súa aprendizaxe no neno. A xeito de exemplo sinalarei seguidamente algunhas das máis utilizadas para traballa-la linguaxe con nenos de Educación Infantil (Acosta e Moreno, 1999):

— *Modificación e axuste da fala.* Trátase de adoptar algúns dos recursos que de maneira natural utilizan os pais para se comunicaren e falar cos seus bebés (*baby talk*), consistentes en realizar certas simplificacións ou substitucións fonolóxicas e léxicas. Tamén convén modificar certos trazos non-segmentais da fala, como adoptar un ton máis elevado, unha entoación esaxerada, un ritmo máis lento e o uso de pausas, así como unha maior intelixibilidade. No plano morfosintáctico recoméndase empregar oracións gramaticalmente ben elaboradas pero estruturalmente curtas e simples.

— *Uso de boas preguntas.* Trátase de que o adulto utilice claves que garantan ou faciliten a continuidade da conversa. En relación con isto, Manolson (1985) sostén que “as boas preguntas” son fundamentais para isto, sempre e cando consigan os seguintes obxectivos: demostrallo interese do adulto e crear expectativa (“¿que segue?”, “¿e se...?”, “¿e agora?”); darlle opcións ó suxeito para que este decida (“¿queres... ou...?”); amplíala mente do infante (“¿que está pasando?”, “¿como funciona?”, “e agora, ¿que?”); ou amplíala curiosidade do neno (“¿que?”, “¿quen?”, “¿onde?”, “¿por que?”). Débense evitar, pola contra, aquelas preguntas que abafan ou esixen (“¿que é iso?”), ou que conteñen a resposta (“queres chocolate, ¿non, Paulo?”).

- *Solicitud de clarificacións.* O adulto, coa súa intervención, intenta que o suxeito revise a súa produción e se esforce en aclarala. Por exemplo, se o neno di “entón é *cadapuchiña veme-lla...*” e o adulto intervéñen dicindo “¿que dixeches?”.
- *Autorrepeticións de enunciados.* Neste caso o adulto repite o enunciado mantendo o mesmo referente: “Toma a sopa”, “toma a sopa coa culler”.
- *Continxencia semántica.* A continxencia semántica prodúcese cando o adulto comenta o que o neno di ou fai, de maneira que funcione coma un *feedback* correctivo. Para iso adóitase facer uso das expansións, mediante as cales o adulto devolve o enunciado do suxeito mellorando e ampliando a estrutura morfosintáctica. Por exemplo:

NENO: “Vaso neno”.

ADULTO: “Si, ese é o vaso do neno”.

Tamén se empregan as extensións; neste caso o adulto engádelle información á produción do neno, incorporando contidos relacionados semanticamente con aquel:

NENO: “Vaso neno”.

ADULTO: “Rompeu”.

Así mesmo, son recomendables as incorporacións, onde o adulto incorpora un enunciado infantil elemental a un enunciado máis completo:

ADULTO: “Era unha vez unha nena que tódalas noites, antes de se deitar, se volvía pequena pequena”.

NENO: “Unha fomiga”.

ADULTO: “Era unha vez unha nena que tódalas noites, antes de se deitar, se volvía pequena pequena coma unha formiga para que a súa nai a deitase”.

Outro procedemento habitual é a continuación do tópico; nesta ocasión o adulto mantén o tópico do neno, pero non fai uso das mesmas palabras:

NENO: “Levei o moneco á habitación”.

ADULTO: “¿Onde o puxeches?”.

- *Imitación dos enunciados do neno.* A participación do adulto consiste en repetir exacta ou parcialmente as producións do cativo, como forma de demostrarlle que entendeu e quere continuar conversando.
- *Utilización de xestos, pistas ou sinais non verbais.* Son recursos que emprega o adulto para afianza-las producións lingüísticas no contexto comunicativo en que se producen. Por exemplo, o uso de recursos deícticos, como “sinalar coa man un obxecto”, xestos para resaltar unha palabra determinada, ou xestos que indican un obxecto ou acción.
- *Posta en dúbida.* Neste caso o adulto pon en dúbida o que acaba de dici-lo

suxeito (“¿De verdade se di *cadapuchiña vemella?*”) para facerlle tomar conciencia do erro e provoca-la súa autocorrección.

- *Resposta falsa*. Mediante o uso deste recurso por parte do adulto inténtase que o neno responda á pregunta suscitada. Para iso o propio adulto utiliza unha resposta falsa e paradoxal, e cunha entoación esaxerada (Juárez e Monfort, 1989, p. 69). Por exemplo:

ADULTO: “¿De que cor é o leite?”  
 NENO: non responde.  
 ADULTO: “¿Dixeches AZUL?”.

- *O modelado*. Fai referencia ó papel de modelo que exerce o adulto, co obxecto de que o neno imite ese modelo para instaurar unha determinada conducta verbal ou para corrixir un erro anterior. É importante aclarar que ó neno se lle ofrece a oportunidade de repetir ou responder ó modelo pero non se lle require explicitamente que o faga.
- *Sinalar contrastes*. Trátase de mostrarlle ó neno a forma na que se produce o erro e outra coa produción correcta, de tal maneira que funcione como unha especie de *feedback* correctivo (por exemplo, ante unha dificultade fonolóxica preséntase un *par mínimo*).
- *Descricións*. Esta técnica utilízase como unha especie de bombardeo lingüístico ós nenos, na cal unha descrición continua dunha actividade é

ofrecida tal e como fan, por exemplo, os locutores de radio nun acontecemento deportivo.

- *Uso de scripts*. Os xogos mediante o uso de *scripts* constitúen un procedemento de intervención moi adecuado porque ofrece oportunidades para a comunicación verbal dentro dun contexto significativo. Un *script* é a representación dun acontecemento, a partir dunha secuencia ordenada de accións que se encontran organizadas ó redor dun obxectivo, e inclúe actores, accións e apoios. As actividades de xogo dramático moi utilizadas en Educación Infantil implican moi a miúdo o uso de *scripts* (“Ir de compras ó supermercado”, “Face-la comida”, “Marchar de vacacións”, “Un día de pesca”, “A visita ó doutor”, “Levalo can ó veterinario”, etc.). Tamén na aula algunhas rutinas diarias funcionan como auténticos *scripts*, como “A hora de chegada ó colexio”, “Face-la asemblea para falar” ou “A hora da merenda”. Todas estas situacións son ideais pois a partir delas se poden conseguir obxectivos de intervención na linguaxe e unha mellora considerable das habilidades de interacción social.

Tódolos sistemas de facilitación da linguaxe empregados dentro da aula intentan que os nenos logren un uso funcional deste en situacións naturais; como, ademais, todo o anterior se produce en escenarios de interacción social neno-neno e neno-adulto,

contribúese a que, á parte de aprender linguaxe, esta se xeneralice a través das conversas que de maneira espontánea se producen na clase. Insistiremos de novo nunha dobre idea. En primeiro lugar, os sistemas de facilitación deben implantarse ó longo de tódalas actividades que se levan a cabo na aula, e que foron debidamente planificadas a través das súas correspondentes unidades didácticas. En segundo lugar, para que tanto a comunicación como a interacción verbal se vexan favorecidas, debemos asegurarnos de que os nenos están familiarizados e coñecen perfectamente a actividade na que van participar.

Un dos piares sobre os que descansou o noso labor é o intento de nos aproximar á linguaxe desde unha posición holística ou integral. Sen embargo, en ningún caso se renuncia á identificación de compoñentes ou unidades lingüísticas que se poidan converter en obxectivos de intervención logopédica en nenos con necesidades educativas especiais. Ocorre moi a miúdo que para aumenta-la competencia comunicativa dun neno, se teña que intervir de maneira máis intensa sobre un compoñente específico da súa linguaxe ou fala. Ben é verdade que, aínda que se traballe máis fundamentalmente sobre un compoñente, sempre se verán afectadas positivamente o resto das dimensións da linguaxe, debido á estreita interrelación que manteñen.

## A COLABORACIÓN COA FAMILIA

A necesidade de analiza-los problemas infantís desde posicións sistémicas gaña cada día máis partidarios. En relación coa linguaxe, cada día se insiste máis en ofrecer unha resposta adecuada a partir da análise das interaccións entre a escola e a familia (Andrews e Andrews, 1990; Acosta, 2000).

As familias deben mellora-las interaccións que acontecen no fogar, comparalas co que sucede dentro das aulas, e aumenta-las súas propias habilidades comunicativas e lingüísticas. Para iso é necesario que se deseñe un traballo colaborativo no que se contemplan os seguintes obxectivos:

- Informa-los pais acerca das diferentes etapas do desenvolvemento "normal" da linguaxe, así como da importancia do *input* e da interacción social.
- Proporcionarlles criterios obxectivos de como recoñece-los progresos dos seus fillos no desenvolvemento da súa linguaxe.
- Incrementa-lo uso do modelado, as repeticións, as expansións, as extensións, as incorporacións e as reformulacións cando interactúan co seu fillo.
- Aumenta-las interaccións verbais cos seus fillos ó longo das rutinas da vida diaria.



—Diminuí-lo uso de preguntas pechadas e ordes que propicien respostas dunha soa palabra.

O logro destes obxectivos está moi unido á posta en práctica de dous tipos de apoio: informal e formal.

Os apoios informais resultan básicos para anima-las familias a participar noutras actividades de carácter máis formal como as relacionadas coa linguaxe ou co desenvolvemento curricular. O apoio individualizado ofrecido a cada familia ten por obxecto transmitir ánimo, resolver dúbidas e ofrecer unha escoita activa e empática. Os contactos que poden ser directos, por medio de chamadas telefónicas ou por correo electrónico, brindan a posibilidade de axudalos na busca de solucións ós seus problemas.

Os apoios formais oriéntanse á posta en práctica da intervención na linguaxe. O primeiro paso consiste en contrastar coa familia os resultados da avaliación da linguaxe. Nesta fase inicial é sumamente importante ensinalos pais a realizar observacións (Acosta e outros, 1996; Tough, 1987) e a usa-los diarios como un instrumento que ofrece liberdade para recoller un fluxo continuo de acontecementos e conductas (McKernan, 1999).

Tamén se apoia ás familias mediante a elaboración de materiais e recursos. Por exemplo, a distribución de guías para mellora-la comunicación en forma de manuais nos que se explican pormenorizadamente os pasos que se seguirán co programa de linguaxe, o

papel dos distintos profesionais, os procedementos que se utilizarán dentro da aula, etc., de folletos e follas informativas onde se tratan tópicos ou temas que lles interesan moito ás familias, ou de vídeos didácticos que ensinen habilidades comunicativas, o uso de recursos facilitadores da linguaxe ou distintas maneiras de realizar preguntas correctamente (Acosta, 1995).

Resulta moi edificante que os pais realicen visitas voluntarias á aula de Educación Infantil, co fin de que conten ou fagan cousas que lles poidan interesar ós nenos (por exemplo, unha representación con títeres, toca-la guitarra, contar un conto, cantar, etc.).

As reunións, conferencias ou encontros entre familias con problemas similares cando se fai de maneira ordenada e planificada, terá unha incidencia positiva tanto na vida familiar como na escolar e, como consecuencia, nos nenos con dificultades de linguaxe. Estes encontros deberían levarse a cabo en lugares confortables onde nos poidamos sentar en círculo ou ó redor dunha mesa, dispoñendo de papel e lapis para que poidan tomar notas tódolos participantes. As reunións han de estar perfectamente preparadas de tal maneira que teñamos claro o tópico ou tópicos dos que se vai falar, así como elaborar unha guía escrita de como secuenciar e estrutura-la sesión. O desenvolvemento das sesións debe estar presidido por un ton axeitado, é dicir, pola comprensión e o respecto entre tódolos participantes.

288 *Víctor M. Acosta Rodríguez*



Montaxe con dous debuxos de Alberto Durero. A distribución de manuais onde se explican os pasos que se deben dar co programa de linguaxe serve de apoio para as familias.

*Revista Galega do Ensino- ISSN: 1133-911X- Núm. 32 - Outubro 2001*

Estes encontros sérvennos tamén como un medio mediante o cal se introduce ás familias no plan de traballo que se seguirá para mellora-la comunicación entre pais e fillos. Cando nos reunimos para falar do plan de acción debemos facer unha especie de “tormenta de ideas” onde se expresen opinións e puntos de vista ás preguntas que o logopeda e o mestre formulan e que poden estar escritas nun gran cartel para facilita-la súa lectura e comprensión. As preguntas xiran ó redor da historia familiar do neno, cáles son as súas fortalezas e as súas debilidades, cáles son as súas necesidades, etc. (Turnbull e Turnbull, 1997).

Os pais explicáraselles un programa para mellora-la comunicación cos seus fillos no que fundamentalmente se lles ensinará a ter un estilo interactivo de comunicación. Unha das súas pezas básicas será a ensinanza de sistemas de facilitación da linguaxe, xa explicados nun apartado anterior deste traballo.

O mesmo que ocorre coa incardinación dos sistemas de comunicación no currículo da Educación Infantil, tamén se lles insiste ós pais na idea de que estas estratexias han de se poñer en práctica en situacións de interacción natural, en rutinas como a hora da merenda, da cea, do baño, etc. Vólvese resaltar que ademais dos aspectos referenciais e conceptuais interesa tamén fomenta-lo uso funcional da linguaxe en situacións sociais.

## CONCLUSIÓNS

É evidente que as dificultades da linguaxe é un dos problemas que con maior asiduidade se encontran os profesores nas súas aulas, especialmente nas idades temperás do desenvolvemento. A enorme diversidade de usos lingüísticos así como os déficits que moitos nenos presentan na súa linguaxe obriga á institución escolar a dar unha resposta óptima e axustada, de tal maneira que as dificultades non só non se intensifiquen senón que se solucionen.

A colaboración educativa ofrece un modelo desde o que planificar conxuntamente o currículo e a intervención na linguaxe desde a etapa de Educación Infantil. Para isto é indispensable pensar nun traballo en equipo, a partir do cal se deseñen unidades completas de comunicación. Estas desenvolveranse na aula coa participación de distintos interlocutores, afastándose, polo tanto, dos típicos exercicios de linguaxe totalmente fragmentados. Sublíñase, ó mesmo tempo, a importancia do *input* e dos contextos de interacción naturais a partir dos cales a linguaxe é ensinada por medio dun proceso auténtico de colaboración e andamiaxe.

Tal e como se sinala en Acosta e Moreno (1999), a intervención colaborativa caracterízase, entón, por unha planificación conxunta, entre o profesor e o logopeda, dos procesos de avaliación e intervención dentro da aula e

por un traballo cóbado con cóbado entre estes dous profesionais no seu esforzo porque tódolos nenos poidan acceder ó currículo ordinario.

A colaboración entre o profesor e o logopeda faise cada vez máis estreita a medida que definan mellor os seus papeis, manteñan ideas comúns sobre as necesidades educativas especiais e teñan tempo para traballar en grupo.

Outro dos aspectos destacables é que a colaboración ten por obxecto facer coincidir no desenvolvemento curricular tanto os obxectivos propios da etapa como os obxectivos de intervención na linguaxe.

Esta proposta tamén se caracteriza pola atención prioritaria que lle presta ó proceso de interacción entre pais e fillos, ademais de estar máis orientado á comunicación que á linguaxe en si mesma. A intervención no fogar desenvólvese sobre os acontecementos que ocorren cada día nos xogos e nas rutinas. De maneira máis precisa, a interacción debe ser iniciada ou controlada polo neno e os pais deberían ser adestrados nela nun triple obxectivo: *a)* segui-la iniciativa do neno; *b)* responder continxentemente á conducta do neno, de maneira que sexa congruente cos seus intereses inmediatos e co desenvolvemento de habilidades; e *c)* ofrecer consecuencias naturais que estean directa e semanticamente relacionadas coa comunicación do neno ou os seus desexos.

Tense moi claro que o cambio dun modelo de intervención logopédica de

natureza clínica por outro máis integrado no currículo non é unha tarefa sinxela, pero si totalmente necesaria. Trátase, en definitiva, de favorecer-lo éxito na escola, e quen sabe se na vida, dun número moi significativo de nenos.

## BIBLIOGRAFÍA

Acosta, V., "La evaluación del lenguaje espontáneo: ventajas y dificultades para la práctica logopédica", en M. Monfort, (ed.), *Logopedia: Ciencia y Técnica*, Madrid, Ed. CEPE, 1999a, pp. 95-120.

— "Evaluación en el lenguaje: procesos y estrategias", en J. Martín (ed.), *Logopedia escolar y clínica. Últimos avances en evaluación e intervención*, Madrid, Ed. CEPE, 1999b, pp. 27-40.

— "La colaboración con la familia en la evaluación e intervención en el lenguaje", en A. Miñambres e G. Jové (coords.), *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, Lleida, Ediciones de la Universidad de Lleida, 2000, pp. 113-123.

Acosta, V. (coord.), *Programa de intervención en el lenguaje oral "Acen-tejo"*, Gran Canaria, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, 1995.

Acosta, V., e A. Moreno, *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*, Barcelona, Masson, 1999.

- \_\_\_\_\_. "Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el lenguaje oral", en F. Salvador (dir.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*, Málaga, Aljibe, en prensa.
- Acosta, V., S. León e V. Ramos, *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica*, Málaga, Aljibe, 1998.
- Acosta, V., A. Moreno, V. Ramos, A. Quintana e O. Espino, *La evaluación del Lenguaje*, Málaga, Aljibe, 1996.
- Andrews, J. R., e M. A. Andrews, *Family based treatment in communicative disorders: a systemic approach*, Sándwich, Janelle, 1990.
- Bruner, J., *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1983.
- Dale, P., "Is early pragmatic development measurable?", *Journal of Child Language*, 7, 1980, pp. 1-12.
- Del Río, M. J., *Psicopedagogía del lenguaje oral: un enfoque comunicativo*, Barcelona, Horsori, 1993.
- Dore, J., "Holophrases, Speech acts and Language universal", *Journal of Child Language*, 2, 1975, pp. 21-40.
- Ganuzá, C., "El lenguaje en la escuela: aportaciones desde la sociolingüística y preocupaciones compartidas con Ángel Rivière", *Revista de Educación Especial*, 28, 2000, pp. 43-78.
- Halliday, M., *Learning how to mean: explorations in the development of language*, Londres, Arnold, 1975.
- Juárez, A., e M. Monfort, *Estimulación del lenguaje oral*, Madrid, Santillana, 1989.
- Lock, L., *The guided reinvention of language*, Londres, Academic Press, 1980.
- Manolson, M., *It takes two to talk: A Hanen early language parent guide-book*, Toronto, The Hanen Early Language Resource Centre, 1985.
- McCornick, L., e R. L. Schiefelbusch, *Early language intervention*, Columbus, Charles E. Merrill, 1984.
- McKernan, J., *Investigación-acción y currículum*, Madrid, Morata, 1999.
- Norris, J., e P. Hoffman, "Language intervention within naturalistic environments", *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 21, 1990, pp. 72-84.
- Serra, M., E. Serrat, I. Solé, A. Bel e M. Aparici, *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Shaffer, H., "Joint involvement episodes as context for development", en H. Daniels (ed.), *As introduction to Vygotsky*, Nueva York, Routledge, 1996, pp. 251-280.
- Smiley, L., e P. Goldstein, *Language delays and disorders*, San Diego, Singular Publishing, 1998.

**292** Víctor M. Acosta Rodríguez

Tough, J., *El lenguaje oral en la escuela*, Madrid, Visor, 1987.

\_\_\_\_\_, *Lenguaje, conversación y educación*, Madrid, Visor, 1989.

Turnbull, A., e H. Turnbull, *Families, professionals and exceptionality*, Nueva Jersey, Prentice-Hall, 1997.

Vigotsky, L., *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1975.

Vila, I., "Atención conjunta y génesis del lenguaje", en M. Peralbo e outros, *Desarrollo del lenguaje y cognición*, Madrid, Pirámide, 1998, pp. 29-39.

