

Logopèdia i educació

Enriqueta Garriga Ferriol i Dolors Sánchez Navarro

Aquest article té per objectiu descriure com, des de la pràctica logopèdica i a partir d'una determinada manera d'entendre l'adquisició del llenguatge, s'orienta un model de treball inclusiu per abordar les dificultats del llenguatge en el context escolar. Es revisa breument el marc teòric i els principis de la intervenció naturalista i els nous reptes que aquest enfocament planteja pel que fa a l'avaluació i a la intervenció en contextos naturals i vinculats amb el currículum.

Introducció

Ans d'abordar directament el que seria el contingut central d'aquest article, creiem necessari descriure el marc més ampli de les opcions que ha anat prenent el Departament d'Educació de Catalunya en relació amb el treball amb els alumnes que presenten greus trastorns del llenguatge i de la comunicació, siguin aquests secundaris a dèficits auditius o a altres causes, ja que això, necessàriament, ha condicionat l'estil del nostre treball com a logopedes en l'àmbit escolar.

A partir del Decret 117/84, la planificació educativa que es va dur a terme a Catalunya en el camp de la integració va representar, entre d'altres aspectes, la possibilitat que tots els alumnes amb deficiència auditiva i amb altres trastorns estiguessin matriculats a l'escola més propera al seu domicili; això va comportar una dispersió d'aquest alumnat i, en conseqüència, canvis en la tasca del/de la logopeda que

atènia els/les alumnes als centres on estaven escolaritzats. Així, calia que es desplaçés a diferents centres i intentés coordinar el seu treball amb el professorat que es movia en marcs escolars molt diversos.

Per coordinar i orientar l'actuació dels logopedes, el Departament d'Ensenyament crea els centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDA), amb la finalitat de col·laborar amb els centres docents i ajudar el professorat per tal que la seva tasca s'adeqüi a les necessitats educatives de l'alumnat amb deficiències auditives greus i permanents o amb trastorns del llenguatge. Aquests serveis tenen una seu central on hi ha l'equip directiu, on es duen a terme les valoracions i el seguiment psicopedagògic, lingüístic, audiològic i audiotràctic i on es pot trobar el fons documental del CREDA. L'atenció logopèdica directa als alumnes, com ja s'ha dit, té lloc als centres docents on estan escolaritzats.

Actualment, hi ha deu CREDA en funcionament, encara que només vuit han estat creats formalment, i que donen l'atenció necessària a tot el territori.

Un altre aspecte a tenir en compte i que defineix la manera de treballar és, per una banda, l'evolució que s'ha produït en els objectius de la nostra intervenció pel que fa a l'aprenentatge del llenguatge i, per l'altra, del nostre paper a la institució escolar. És per això que, al llarg d'aquest escrit, ens ocuparem, en primer lloc, de quina concepció sobre l'adquisició de llenguatge partim i de quin és el paper de l'escola en aquest procés; a continuació, ens centrarem en com s'articula el nostre treball com a especialistes dins del marc escolar que es defineix com a escola inclusiva. També destacarem aquells aspectes que semblen assolits i també d'altres que podem considerar encara com a reptes que caldrà anar superant en el futur.

1. Com entenem l'adquisició del llenguatge i el desenvolupament comunicatiu i lingüístic en el context escolar?

Es parteix d'un enfocament funcional i sociocultural en què la influència de l'entorn, el paper de la interacció social, la funció mediatra de l'adult i l'exercici de les funcions del llenguatge en el context natural tenen una influència decisiva en el procés d'adquisició del llenguatge. Totes les persones estan dotades de la capacitat per adquirir llenguatge; això no obstant, la interacció social fa que el que

L'individu té com a potencialitat esdevingui una realitat efectiva. Així, doncs, el plantejament que es proposa és que els factors interpersonals i d'interacció social, i especialment lingüística, són condicions necessàries i imprescindibles per al desenvolupament lingüístic, la qual cosa no implica que siguin condicions suficients.

D'altra banda, es considera el llenguatge com a activitat, com a quelcom que la persona fa i aprèn a fer; així mateix, el llenguatge se situa en el context d'una realitat viva, dinàmica i canviant i dóna marge per a la seva anàlisi i intervenció. Això fa que es puguin identificar els elements principals que intervenen en les situacions comunicatives i dóna valuoses opcions per a incidir en els aspectes que permeten que el llenguatge es pugui usar millor. Altrament, centrar-se en l'aspecte d'activitat i de relació no vol dir excloure els aspectes formals i estructurals de la seva anàlisi, interessants en l'estudi del llenguatge.

A partir d'aquestes premisses, es considera que la intervenció s'ha de produir en els contextos naturals d'interacció: l'escola i la família en les quals, d'una manera contextualitzada i natural, tenen lloc els intercanvis comunicatius i lingüístics, es negocien significats i s'afecten els interlocutors mútuament. Aquest enfocament es coneix com a "naturalista" i té com a objectiu principal la millora de la capacitat comunicativa dels nens amb necessitats educatives especials, i fa intervenir, principalment, els adults que es relacionen habitualment amb els nens: els pares i els docents (Sánchez-Cano, 1999).

Una altra característica important a ressaltar, sobretot en el context escolar, és el caràcter evolutiu i gradual de l'adquisició del llenguatge, que obliga el currículum escolar a adaptar-se al procés natural d'adquisició dels objectius de cada etapa, activitats educatives, estratègies metodològiques i pautes d'avaluació. Aquesta característica ajuda a valorar el que fa i aprèn l'alumne en relació amb els avenços que realitza respecte a les seves necessitats educatives, més que en termes d'errors o mancances.

Finalment, per entendre l'adquisició del llenguatge, resulta imprescindible analitzar les funcions que es despleguen en fer-lo servir; és a dir, les intencions comunicatives, sobre qui o què actua i quins efectes i/o conseqüències deriven de l'acció d'usar el llenguatge. Aquesta funcionalitat es dóna sobre el context en què actua ja que el llenguatge no és independent del context en què es produeix. D'aquest

fet es desprèn la necessitat de tenir present la planificació del context entre els objectius de treball i d'intervenció.

En aquest sentit, l'escola constitueix un entorn privilegiat per al desenvolupament del llenguatge en oferir una xarxa complexa de situacions formals i/o informals per exercitar les seves funcions, analitzar-les i optimitzar-les. Observant un dia de la vida d'un alumne, es pot veure que es troba en múltiples situacions en què es relaciona amb els companys i amb els mestres i que donen lloc a l'exercici de les diverses funcions del llenguatge. En aquest microcosmos, l'alumne troba ocasions per exercitar registres formals i informals del llenguatge, per a les relacions alumne-mestre, alumne-altres companys, alumne-grup d'alumnes, mestre-alumne, mestre-grup de classe, etc. És a dir, un microcosmos en el qual es troba representada gairebé la totalitat d'usos socials del llenguatge.

2. Les estratègies per afavorir la interacció verbal

Aquesta manera d'entendre el llenguatge i el paper que juguen els diferents interlocutors en el context escolar suposa l'activació d'una sèrie de mecanismes, sovint implícits, que possibiliten la comunicació i faciliten l'aprenentatge de la llengua. Aquests mecanismes es converteixen en estratègies en la mesura que els educadors es fan conscients de la seva incidència i dels moments més apropiats per utilitzar-les d'acord amb el nivell de desenvolupament i necessitats comunicatives específiques de cada alumne.

Es distingeix entre "*estratègies per a potenciar la comunicació*" i "*estratègies d'intervenció lingüística*" que tenen lloc en el marc més ampli de la comunicació (Sánchez-Cano, 1999). Pel que fa a les primeres, s'apunta la necessitat de començar a planificar la intervenció a partir del context en què té lloc i tenir en compte els factors de l'entorn que faciliten un clima comunicatiu en el qual els participants es trobin a gust i se sentin convidats a comunicar-se. L'adequació de l'entorn no és únicament la preparació física de l'ambient –que també juga un paper important-, sinó, sobretot, la creació d'escenaris que configuren un clima comunicatiu i de confiança.

Les estratègies d'intervenció lingüística van adreçades als aspectes més específics de l'expressió oral. S'hi distingeixen diferents aspectes: *Les adaptacions formals del llenguatge*. Aquest primer aspecte engloba les adaptacions del llenguatge que l'adult utilitza de manera estratè-

gica per comunicar-se millor amb l'infant, com utilitzar enunciats breus, d'estructura senzilla, entonació càlida i termes que es refereixen a objectes del context més immediat.

Les estratègies de gestió de la comunicació i la conversa. Aquest grup d'estratègies descriu els mecanismes d'ajuda que l'adult proporciona a l'infant perquè aquest augmenti les seves competències en la participació i gestió en la conversa. Aquestes estratègies tenen l'objectiu que l'alumne sàpiga quan i com pot entrar en el torn de conversa, com pot regular la seva participació i la dels altres, de manera que el seu paper en els intercanvis comunicatius vagi guanyant en equilibri.

El darrer aspecte, el de *les estratègies educatives d'interacció verbal*, descriu els diferents tipus de *feedback* dels docents en resposta a les intervencions comunicatives dels alumnes i com, a través d'aquests, es pot optimitzar la intervenció amb l'alumne, valorant les seves expressions, fent correccions implícites, expandint els enunciats incomplets, substituint els termes equívocs o inespecífics, etc.

3. El marc escolar actual: de l'escola integradora cap a l'escola inclusiva

El repte d'una proposta d'escola més inclusiva estaria a entendre la comunicació com un procés social, la qual cosa obligaria a focalitzar l'atenció no solament sobre aquells subjectes amb dèficit més greu i aparent, sinó en una anàlisi més exhaustiva de la motivació, el coneixement situacional, l'atenció o els registres utilitzats per tots els nens a l'aula; i, lògicament, tenir clar si el llenguatge del professorat en les seves explicacions i el dels continguts curriculars l'entén tot l'alumnat.

L'educació inclusiva es presenta com un model d'educació entesa com un "procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula". (Stainback, 2001).

Aquest plantejament d'escola inclusiva ajuda a emmarcar les noves propostes de com s'ha de considerar el treball del llenguatge en el marc de l'escola. El pas del model clínic, molt freqüent en les nostres escoles, cap a plantejaments inclusius es nodreix de dos enfocaments importants: el *naturalista*, que considera que el llenguatge i la comunicació han de ser treballats en contextos naturals i conversacionals

i l'*interactiu*, que destaca la necessitat d'intercanvis personals en situacions d'interacció (Bloom i Lahey, 1978).

Les escoles inclusives cap a les quals tendim es caracteritzen perquè **tots** els alumnes hi tenen les oportunitats d'aprenentatge necessàries i els suports educatius per a les seves necessitats individuals, al mateix temps que promociónen les interaccions a el aula, la creació de grups socials i les estructures d'aprenentatge cooperatives. Justament el contrari als plantejaments que s'han estat defenent des de les escoles més tradicionals, en les quals s'ha intentat mantenir ambient homogeni i treball fora de l'aula i en les quals els serveis de suport –entre ells, la logopèdia- només incideixen sobre aquells alumnes classificats sota l'etiqueta de necessitats educatives especials (n.e.e.)

Per tant, un model de treball inclusiu suposa un canvi essencial en la manera d'entendre i d'organitzar les escoles, els seus currículums i suports i la forma de concebre la relació entre els professionals.

Dels principis en els quals es basa l'escola inclusiva (Ainscow, 2001) destaquem l'aula com a "comunitat" i com a "comunitat d'aprenentatge", el treball cooperatiu dels alumnes, la col·laboració educativa entre els professionals i la formació.

El concepte d'aula com una comunitat on es crea un ambient de respecte, solidaritat i s'afavoreixen les relacions socials i l'ús del llenguatge ha estat recollit per autors com Stainback (2001), Stainback i Jackson (1999) i Acosta (2004), quan mantenen que l'aula és la unitat bàsica on cal valorar els factors que possibiliten la inclusió. Les diferències individuals i culturals que trobem a les nostres aules fan possible que l'heterogeneïtat pugui enriquir el funcionament del grup. Una aula que esdevingui "comunitat" pot afavorir les relacions i les actituds davant dels alumnes amb dificultat ja que estableix lligams afectius, de respecte, tolerància i facilita les estratègies comunicatives.

Una altra aportació de l'enfocament d'aula inclusiva es refereix a l'aula com una comunitat d'aprenentatge. Es tracta de fomentar metodologies que, mitjançant les relacions entre diferents companys, afavoreixin la comunicació i els aprenentatges. Propostes com el treball en grups heterogenis i grups cooperatius que comparteixen experiències, discuteixen i arriben a acords poden ajudar els alumnes amb difi-

cultats de comunicació i llenguatge. Si bé creiem que propostes col·laboratives poden ser interessants, sabem que no és suficient introduir únicament variants en l'agrupació, sinó que cal que els professors valorin quines són les necessitats i planifiquin el seguiment i les intervencions puntuals. Dificultats relacionades amb els aspectes formals del llenguatge i pragmàtics fan que molts alumnes no aprofitin aquestes metodologies. És aquí on cal un treball de coordinació entre els diferents professionals per dissenyar en quins moments i tipus d'agrupament són els més adients: el recolzament entre companys i el sistema de tutoria entre alumnes poden ser de gran ajut. Però la coordinació entre professionals no s'ha de limitar als aspectes metodològics, sinó que ha de formar part del procés educatiu. Així, la col·laboració entre mestres, logopedes, psicopedagogs i altres professionals que intervenen en l'educació dels infants és fonamental per garantir un bon accés al currículum. Pel que fa als alumnes amb dificultats comunicatives i de llenguatge, és important la coordinació entre el logopeda i els mestres per tal de poder concretar el programa lingüístic de l'alumne on es reflecteixin tots els objectius, els diferents professionals que hi intervindran i en quins moments, així com el seguiment i la valoració del procés.

Finalment, creiem que la formació dels professionals és una necessitat per poder garantir la tasca educativa des d'un enfocament inclusiu. Tot i que ja es coneixen experiències al nostre país d'escoles que han iniciat un camí vers l'escola inclusiva amb diferents iniciatives de formació per als professionals del centre, cal seguir insistint en una formació que potencii la reflexió entorn de les cultures (maneres de pensar) i les pràctiques educatives en cada centre per arribar a plantejaments metodològics que afavoreixin la comunicació, la tolerància i el respecte, com apuntàvem anteriorment.

Òbviament, i vinculat amb el que acabem de dir, aquesta nova concepció fa referència al paper del logopeda tant respecte a l'alumne com a la resta del professionals. És evident que un dels problemes que tradicionalment s'ha associat amb la intervenció logopèdica ha estat la seva poca relació amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge que l'alumne duia a terme a l'aula i la seva escassa funcionalitat per a la consecució dels objectius inclosos en la proposta curricular. El model clínic ha anat caracteritzant la nostra intervenció, centrada en el dèficit i en l'alumne, sense pràcticament reflex en el context. Aquest enfocament ha suposat una considerable limitació, tant per al

desenvolupament dels alumnes com per arribar a aconseguir una major integració del nostre treball amb el dels altres professionals del centre. A més a més, una altra dificultat addicional radicava en la manca de claredat pel que fa a la definició de les responsabilitats dels diferents professionals que intervenen en l'alumne amb dificultats, que obligava el logopeda a intervenir en problemes més propis de l'aprenentatge de les matèries i a substituir l'activitat dels mateixos mestres i professors, i perdia de vista l'especificitat del treball logopèdic. La necessitat d'intentar superar aquestes dificultats en un model de treball inclusiu ha suposat un canvi essencial en la manera d'entendre i organitzar la nostra feina a partir de l'anàlisi i abordatge de tres processos bàsics:

L'avaluació del llenguatge des d'una perspectiva inclusiva, a partir de l'observació del context i de les mostres de llenguatge.

La intervenció o la resposta educativa a les dificultats de llenguatge a l'aula.

La col·laboració educativa entre els professionals.

3.1. L'avaluació del llenguatge des d'una perspectiva inclusiva

En aquest procés, és imprescindible la contribució feta pels logopedes, els professors i els psicopedagogs, que recullen i ofereixen informació des de diferents perspectives i models teòrics. Aquesta configuració multidisciplinària dona com a resultat una rica descripció qualitativa, proporciona molta informació sobre la planificació de l'ensenyament i la intervenció logopèdica per a l'alumne amb dificultats de la parla i/o del llenguatge.

Des del punt de vista logopèdic, s'ha substituït una visió centrada en l'etiologia del dèficit per una valoració del comportament lingüístic a partir de l'observació de l'ús del llenguatge que fa l'alumne en els contextos naturals (escola) i l'anàlisi de les mostres de llenguatge a partir de la conversa i el "discurs narratiu". En el procés d'avaluació del llenguatge, és convenient que hi participin tant els professors com els especialistes de llenguatge, i decideixin el protocol d'observació, el registre i la valoració qualitativa de les mostres de llenguatge.

Aquest model centrat en el comportament lingüístic dels infants, és a dir, en l'ús que fan del llenguatge habitualment en diverses situacions comunicatives, té com a referència l'evolució del llenguatge per determinar si hi ha alguna dificultat comunicativa, cognitiva o de

forma dels aspectes formals del llenguatge. Una classificació dels trastorns del llenguatge a partir de la incidència en el llenguatge correlacionada amb la possible etiologia la trobem en les aportacions de Bishop i Rosenbloom (1987).

En el marc d'actuació dels CREDA (1999), es descriuen les característiques de diferents comportaments lingüístics que, correlacionats amb l'edat de l'alumne i de la possible etiologia del trastorn, determinen el tipus i l'organització de la intervenció més adequats. En el quadre següent queden recollides les característiques més importants dels diferents tipus de comportaments lingüístics:

Aspectes lingüístics	Comportaments lingüístics
<i>Comunicació</i>	<i>A. No manifesta les seves intencions comunicatives.</i>
<i>Llenguatge</i>	<p><i>B. Manifesta les seves intencions comunicatives només amb gest o amb forma lingüística d'una o dues paraules.</i></p> <p><i>C. Manifesta intencions comunicatives amb frases d'almenys tres paraules però pocs elements morfosintàctics.</i></p> <p><i>D. Manifesta les seves intencions comunicatives amb frases de tres paraules i manté l'estructura correcta, amb presència dels elements morfo sintàctics, si bé amb errors.</i></p> <p><i>E. Manifesta intencions comunicatives amb frases de quatre elements o més, amb bona estructura sintàctica en les oracions simples i amb alguns errors en les oracions complexes (coordinades, subordinades).</i></p> <p><i>H. Llenguatge caracteritzat per l'ús de paraules concretes, referents a entitats observables, accions i atributs amb pocs termes temporals i espacials.</i></p>

I. Amb poques habilitats conversacionals.

Parla

F. La seva parla és inintel·ligible, amb presència de processos molt retardats o desviats.

G. La seva parla és retardada per l'edat, però no desviada.

3.2. La intervenció amb alumnes que presenten dificultats de llenguatge

En aquest cas, la intervenció va adreçada a millorar les condicions en què es produeix la interacció adult-nen i nen-nen en el context escolar, a planificar i a dur a terme la intervenció específica del llenguatge dins del marc curricular i a facilitar orientacions a les famílies.

Com ja s'ha comentat, la intervenció té lloc en els mateixos contextos naturals del nen, és a dir, en el marc de l'escola, l'aula i en tots els espais i situacions en què l'alumne es troba. És a l'escola on es donen multitud de situacions que cal aprofitar per potenciar la comunicació i millorar els comportaments lingüístics; això implica el coneixement de les estratègies d'intervenció, l'anàlisi dels elements de l'entorn i de la situació comunicativa, la capacitat d'atribuir significat als comportaments comunicatius i la delimitació dels objectius que es volen assolir, així com la metodologia i procediments que des de l'aula, en concret, i des de tot l'àmbit escolar, en general, s'hauran de tenir en compte.

Per altra banda, en alguns casos amb greus trastorns del llenguatge, caldrà, a més a més del treball dins del context escolar, una intervenció específica logopèdica la planificació de la qual és fonamental que tinguí en compte el currículum i que es dugui a terme en estreta col·laboració amb el professorat.

En aquest sentit, és interessant assenyalar la proposta d'intervenció del Departament d'Educació que està recollida en el document *L'ús del llenguatge a l'escola. Propostes d'intervenció per a alumnat amb dificultats de comunicació i llenguatge* (2003). Aquest document -elaborat per professionals dels equips d'assessorament psicopedagògic (EAP) i dels CREDA- explica el paper del centre educatiu i del CREDA en l'atenció a les necessitats de comunicació, llenguatge i parla dels dife-

rents alumnes i presenta diverses propostes didàctiques; en concret, es recullen en quatre programes, a partir de situacions educatives habituals relacionades amb la vida de l'aula, que afavoreixen les interaccions comunicatives i que permeten incidir en aspectes comunicatius i lingüístics en l'àmbit de l'aula ordinària.

Programes:

- Específic de comunicació
- Estimulació global
- Estimulació global del llenguatge dins de l'aula i/o en petit grup
- Estimulació per al desenvolupament fonològic dins l'aula i/o en petit grup.

Els alumnes que es poden beneficiar d'aquests programes són aquells que presenten retards en l'adquisició del llenguatge i/o la parla, que només poden millorar mitjançant un entorn facilitador i estimulador del llenguatge. Els programes estan elaborats segons les necessitats dels alumnes i parteixen dels diferents comportaments lingüístics citats anteriorment. En la taula següent se'n detallen els comportaments, els programes i els objectius.

Comportament Lingüístic	Programa	Objectius
A	<i>Específic de comunicació</i>	<i>Desenvolupar necessitats comunicatives i facilitarne l'expressió mitjançant la interacció qualitativa en contextos diferents i variats.</i>
B- C	<i>Estimulació global</i>	<i>Facilitar el desenvolupament cognitiu i comunicatiu mitjançant la planificació d'actuacions que facilitin l'accés a moltes experiències, respectant el ritme i l'estil d'aprenentatge de l'alumne, facilitant un marc ric en llenguatge, adoptant estratègies lingüístiques adequades i creant entorns que permetin la interacció i la comunicació.</i>

C-D-E-H-I	<i>Estimulació global del llenguatge dins de l'aula i/o</i>	<i>Facilitar el desenvolupament lingüístic i comunicatiu, creant entorns i condicions comunicatives que el facilitin i donant ajuda en aquells aspectes que presenten més dificultat d'adquisició.</i>
F-G	<i>Estimulació per al desenvolupament fonològic dins l'aula i/o en petit grup.</i>	<i>Afavorir l'organització del sistema fonològic.</i>

Adaptació de les taules del document *Ús del llenguatge a l'escola*. (42-45)

Cada programa situa les característiques comunicatives i lingüístiques i presenta una proposta didàctica amb els referents curriculars de l'etapa d'educació infantil, objectius didàctics, estratègies d'intervenció i exemples lingüístics. Les situacions educatives pròpies de l'etapa, com ara la rebuda, els canvis d'activitat, els racons, etc, són el marc d'actuació on els educadors poden afavorir el treball lingüístic.

Per als alumnes amb greus dificultats en el llenguatge derivades de pèrdues auditives o altres, que es mostren a partir d'un comportament lingüístic molt retardat respecte a l'edat cronològica i en el qual cal la intervenció específica logopèdica des dels CREDA, es completa el quadre anterior amb els "programes" següents:

Comportament Lingüístic	Programa	Objectius
B-C-D-E	<i>Específic d'estimulació lingüística</i>	<i>Facilitar l'ús del llenguatge mitjançant la interacció qualitativa en contextos diferents i variats per tal que permetin l'adquisició progressiva d'estructures lingüístiques.</i>
F	<i>Programa individual per al desenvolupament fonològic</i>	<i>Estimular l'organització del sistema fonològic per tal d'ajudar-lo a establir contrastos i a eliminar la inestabilitat.</i>
G	<i>Individual d'estimulació articulatòria</i>	<i>Ajudar al desenvolupament fonològic a partir del treball articuladori.</i>

Adaptació de les taules del document: *Ús del llenguatge a l'escola*. (42-45)

3.3. La col·laboració educativa entre els professionals i el treball amb les famílies

El fonament d'aquesta proposta d'intervenció que s'ha explicat és el treball en col·laboració entre els diferents professionals. Fins ara, una de les claus organitzatives de l'escola tradicional ha estat la fragmentació i especialització excessives del treball entre els diferents professionals entre els quals es compta el logopeda. Ens cal progressar des d'aquesta forma de treballar cap a nous models d'organització en què s'afavoreixin les pràctiques col·laboradores entre tots els professionals que incideixen en l'alumne, tant pel que fa a les pràctiques d'avaluació com d'intervenció en el marc de la proposta curricular; és necessària la concreció dels objectius, estratègies i metodologia en els diferents moments i espais per part de tots els professionals perquè les intervencions dels especialistes deixin de ser activitats aïllades i descontextualitzades.

Finalment, i pel que fa a la col·laboració, també hem de destacar la importància de la família en el marc de l'escola inclusiva i concretament en el paper que té en el desenvolupament de llenguatge del fill/a. L'entorn familiar és el context bàsic lloc on s'inicia aquest desenvolupament i, per tant, és important tenir-ho present en el moment de la planificació conjunta de l'ajuda en el progrés de l'alumne. La implicació dels pares en el procés pot afavorir considerablement la competència lingüística dels infants amb dificultats, facilitant situacions i interaccions comunicatives, espais de conversa i diàleg i proporcionant models lingüístics en activitats socioafectives i lingüístiques que requereixen els intercanvis diaris.

Voldríem acabar destacant que avançar cap als principis d'inclusió en les pràctiques educatives davant de les dificultats de llenguatge és un procés progressiu i complex que ens continua plantejant reptes de millora en el nostre àmbit de treball logopèdic: en primer lloc, una avaluació més naturalista, qualitativa i dinàmica; en segon lloc, una intervenció menys individualista, vinculada als contextos naturals i fonamentada en el currículum; i, en tercer lloc, una major col·laboració entre tots els professionals com a model organitzatiu i de relació entre tots els implicats en el procés educatiu. Aspectes, tots ells, que haurien de presidir la recerca, la reflexió i la pràctica professional en el futur immediat.

Referències bibliogràfiques

AAVV. (2003). *L'ús del llenguatge a l'escola*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

AAVV. (1999). Tema monogràfic: El desenvolupament del llenguatge i l'enfocament d'intervenció naturalista. *Revista Suports*, vol. 3 núm. 1. Vic. Eumo.

AAVV. (1999). *Criteris per a la intervenció en el llenguatge*. Marc d'actuació dels CREDA. Departament d'Ensenyament. (Document d'ús intern)

ACOSTA, V., MORENO, A., RAMOS, V., QUINTANA, A., i ESPINO, O. (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Aljibe.

ACOSTA, V. (2003). *Las prácticas educativas ante las dificultades de lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Ars Medica

ACOSTA, V. (2004). Dificultades del lenguaje e intervenció psicopedagògica. *Revista Àmbits de psicopedagogia*. 31-40.

AEDANAZ, L.; ARMEJACH, R. (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona. Graó. Col·lecció Claves per la Innovació Educativa 26.

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid. Narcea.

BISOHP, D. I L. ROSENBLOOM. (1987). *Childhood Language Disorders: classification and overview*. A Yule, W. & Rutter, M. Editors Language Development and Disorders (1987) Oxford Blackwell Scientific Publications Ltd.

BLOOM, L. i LAHEY, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley

DEL RIO, M.J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE

SANCHEZ-CANO, M. (1999). *Aprenent i ensenyant a parlar. Ajuda a la comunicació i el llenguatge a l'escola*. Lleida. Pagés editors. Versió castellana: *Aprendiendo a hablar con ayuda*. Lleida. Ed. Milenio (2001)

STAINBACK, S., STAINBACK, W. i JACKSON, H (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

STAINBACK, S.B. (2001). I'educació inclusiva: definició, context i motius. *Revista Suports*, vol.5 núm.1. Vic. Eumo.

ABSTRACT

Este artículo tiene por objeto describir de qué modo, desde la práctica logopédica y a partir de una determinada manera de entender la adquisición del lenguaje, se orienta un modelo de trabajo inclusivo para abordar las dificultades del lenguaje en el contexto escolar. Se revisa brevemente el marco teórico y los principios de la intervención naturalista así como los nuevos retos que este enfoque plantea en lo que respecta a la evaluación y a la intervención en contextos naturales y vinculados con el currículum.

The aim of this article is to describe how, from speech therapy practice and a certain way of understanding language acquisition, an inclusive working model is oriented to approach language difficulties in the school context. The theoretical framework is briefly reviewed, as well as the principles of naturalistic intervention and new challenges that this approach poses with regards to assessment and intervention in natural contexts linked to the curriculum.

Cet article décrit tout d'abord comment orienter un modèle de travail inclusif à partir de la pratique logopédique et d'une certaine façon de comprendre l'acquisition du langage, pour ensuite aborder les difficultés du langage dans le contexte scolaire. Il présente brièvement le contexte théorique ainsi que les principes de l'intervention naturaliste et les nouveaux défis lancés par cette approche concernant l'évaluation et l'intervention dans des contextes naturels et liés au parcours scolaire.