



DOKUMENTUAK / DOCUMENTOS

15

**DESARROLLO DEL LENGUAJE Y DE LA COMUNICACIÓN
EN EL MARCO DE UN MODELO INCLUSIVO
DE INTERVENCIÓN**



**EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO**

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

15

DESARROLLO DEL LENGUAJE Y DE LA COMUNICACIÓN EN EL MARCO DE UN MODELO INCLUSIVO DE INTERVENCIÓN

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2006

Desarrollo del lenguaje y de la comunicación en el marco de un modelo inclusivo de intervención / [autores, José Luis de Miguel ... et al.]. - 1ª ed. - Vitoria-Gasteiz : Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2006

p. ; cm. - (Hezkuntza-premia bereziak. Dokumentuak = Necesidades educativas especiales. Documentos ; 15)

Port. y texto contrapuesto en euskera: "Hizkuntzaren eta komunikazioaren garapena esku hartzeko eredu inklusiboaren barruan"

ISBN 84-457-2420-7

1. Lenguaje-Adquisición. 2. Educación inclusiva. I. Miguel, José Luis de. II. Euskadi. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. III. Título (euskera). IV. Serie

159.946.3

37.043

Edición: 1ª, febrero 2006

Tirada: 500 ejemplares

© Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco
Departamento de Educación, Universidades e Investigación

Autores: José Luis de Miguel, Arantza Etxebarria, Maria Luisa Jaussi, Rafael Mendía y Carlos Ruiz

Edita: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Donostia-San Sebastián, 1 - 01010 Vitoria-Gasteiz

Fotocomposición: XXXXXX

Impresión: XXXXXXXXXXXXXXXX

ISBN: 84-457-2420-7

D.L.: XXXXXXXXXXXXX

PRESENTACIÓN

El sistema educativo vasco se plantea como una de sus líneas fundamentales desarrollar escuelas que acojan a todo el alumnado cualesquiera sean sus características, desventajas y dificultades y valorar la diversidad como una riqueza.

De esta forma estamos caminando en un itinerario de construcción de una escuela de calidad para todo el alumnado al tiempo que defendemos que esa educación de calidad que pretende el éxito escolar debe desarrollarse en la misma escuela.

Determinados niños y niñas pueden tener dificultades en el sistema educativo. El enfoque inclusivo sugiere que estas dificultades no pueden explicarse simplemente en términos de las dificultades personales del alumno o alumna. También las prácticas educativas de las escuelas pueden estar creando «barreras al aprendizaje».

El enfoque de una escuela para todos y todas busca comprender estas barreras y desarrollar escuelas que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje y participación de todo el alumnado.

Otras barreras que pueden aflorar en la escuela son aquellas relacionadas con el desarrollo del lenguaje y de la comunicación oral.

Proporcionar apoyo individual es sólo una de las formas a través de las cuales es posible hacer accesible el lenguaje y la comunicación oral a todo el alumnado. Todo el personal del centro debe estar involucrado en las actividades de apoyo en el desarrollo del lenguaje y la comunicación oral, del aprendizaje y la participación.

De esta manera todo el personal implicado en la tarea educativa se constituye en agente de apoyo y el personal especialista en colaborador para que el centro escolar, a través de su programa educativo, vaya eliminando todo tipo de barreras que impiden la comunicación, el aprendizaje y la participación del alumnado que experimenta especiales dificultades y se enfrenta al a veces doloroso trabajo de superar las barreras que encuentra en este camino.

El texto que se presenta dentro de la Serie de Documentos de necesidades educativas especiales pretende establecer pautas de abordaje de la comunicación oral en el contexto de una escuela para todos y todas así como prioridades de intervención del personal especialista dentro de este modelo.

Agradezco el trabajo y el esfuerzo de todo el profesorado y del personal especialista en la construcción de una escuela vasca de calidad en la que se trabaja por la superación de todas las barreras y donde todos los niños y niñas encuentren un espacio de desarrollo personal y participación.

TONTXU CAMPOS GRANADOS
Consejero de Educación, Universidades e Investigación
del Gobierno Vasco

ÍNDICE

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN	7
2. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL CURRÍCULO ORDINARIO	9
2.1. El lenguaje oral en Educación Infantil	10
2.2. Lengua castellana y lengua vasca en Educación Primaria	10
2.3. Lengua y literatura castellana y vasca en la Educación Secundaria Obligatoria	11
2.4. Desarrollo del lenguaje y función de la escuela	11
3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA ORDINARIA: UN MODELO INCLUSIVO DE INTERVENCIÓN	15
4. TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS	17
5. EL PROFESORADO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE Y LOS LOGOPEDAS	21
5.1. Funciones	21
5.2. Tipos de actuación	22
5.3. Criterios de intervención	22
6. MODELO INCLUSIVO DE INTERVENCIÓN: LA COLABORACIÓN EDUCATIVA	27
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29

1. INTRODUCCIÓN

El camino hacia una escuela inclusiva, como la primera línea prioritaria de los Programas de Innovación Educativa 2003-2006, se recorre con el compromiso de todos y todas, en primer lugar de la Administración Educativa, pero junto con ella con el trabajo muy apreciable de todo el profesorado y todo el personal especializado que trabaja en la comunidad escolar configuran un contexto donde todos y todas tengan cabida.

Una de las finalidades de esta Escuela Inclusiva, por la que estamos trabajando, es dotar a todo el alumnado de las herramientas básicas para que alcance la satisfacción escolar, el aprendizaje, el éxito en la medida que este aprendizaje permite a todo el alumnado, sea este con necesidades educativas específicas o no, situarse en la sociedad de manera positiva y constructiva.

En este propósito el disponer de una herramienta como es el lenguaje oral y la capacidad de comunicación interpersonal y social, es tarea sustancial de la escuela.

Este documento recuerda a todo el profesorado la necesidad de desarrollar esta capacidad en el alumnado, comprometiéndose en esta tarea como primera instancia formando parte del trabajo cotidiano en el aula, y procurando una mejora continua en la adquisición y desarrollo del lenguaje oral.

El modelo de intervención educativa que sustenta este trabajo es un modelo competencial, en el que todo el profesorado se declara competente para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje oral, demandando ayuda, asesoramiento y orientación cuando sea preciso para abordar determinadas dificultades que algunos alumnos o alumnas experimentan. Esto permite al grupo de profesionales especialistas actuar directamente sobre la situación de mayor gravedad o necesidad y orientar y ayudar al profesorado a mejorar su trabajo cotidiano en el aula, en el trabajo de apoyo en el caso del profesorado de pedagogía terapéutica y consultor siempre con la mirada puesta en el objetivo de facilitar el desarrollo del lenguaje oral y la comunicación ligada al currículum de los distintos niveles del sistema educativo.

Este modelo competencial en el que se sustenta la labor cotidiana del profesorado en la escuela se sitúa frente a un modelo clínico, más propio de otras instancias de intervención sobre los sujetos basado en remedios terapéuticos y rehabilitadores.

En este ánimo se inscribe esta serie de documentos destinada al personal de intervención directa con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el contexto de una escuela inclusiva.

KONRADO MUGERTZA URKIDI
Director de Innovación Educativa
del Gobierno Vasco

2. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL CURRÍCULO ORDINARIO

El lenguaje es instrumento y medio fundamental en el proceso de socialización, ya que permite la adaptación al medio y su integración, la adquisición de valores, creencias, opiniones, costumbres... correspondientes al contexto social. Así, el desarrollo del lenguaje se constituye en una de las finalidades del sistema educativo que se concreta y adecua en los objetivos generales del Diseño Curricular Base (DCB) de cada una de sus etapas, formulados en términos de las capacidades que se espera vayan desarrollando todos los alumnos y alumnas a lo largo de su escolarización:

— *Educación infantil:*

- «Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, iniciándose en la actitud de escucha y aprendiendo a articular progresivamente sus intereses, puntos de vista y aportaciones con los demás.»
- «Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.»

— *Educación primaria:*

- «Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y en euskera, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación.»

— *Educación secundaria obligatoria:*

- «Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en euskera y castellano, y al menos en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.»

Los objetivos generales de cada etapa son el referente principal de la intervención educativa y se contextualizan en los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación en los diferentes ámbitos de experiencias y áreas, configurando el currículo ordinario cuyo desarrollo en procesos de enseñanza y aprendizaje corresponde al profesorado tutor y al profesorado especialista de área.

2.1. El lenguaje oral en Educación Infantil

El primer paso en el proceso de socialización está en la relación interpersonal, y dependiendo de ésta la adquisición del lenguaje. El niño y la niña necesitan estimulación para iniciarse en el aprendizaje de la lengua, aprende a hablar si está rodeado de personas que le hablan, siendo el adulto el modelo, el estímulo que le empujará a aprender a valerse del lenguaje como instrumento comunicativo. El centro escolar tiene una función importante en el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, en especial cuando en la familia está empobrecido, y donde el profesorado va a tener un papel primordial en este aprendizaje, al igual que la influencia de los otros niños y niñas va a ser decisiva.

Desde esta perspectiva, el ámbito de experiencias de «*Comunicación y Representación*»¹ establece los objetivos y contenidos que debe desarrollar, en su intervención educativa, el profesorado con todo el alumnado.

Entre los objetivos generales de este ámbito de experiencias hay que señalar, por su estrecha relación con el lenguaje y la comunicación, los siguientes:

- «Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose progresivamente a los diferentes contextos lingüísticos y situaciones de comunicación habituales y cotidianas y a los diferentes interlocutores.»
- «Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y niñas y personas adultas, en los diferentes contextos lingüísticos, valorando el lenguaje oral como medio de relación con los demás.»
- «Comprender, reproducir y recrear algunos textos de tradición cultural, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.»
- «Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute, y como medio para comunicar deseos, emociones e informaciones.»
- «Utilizar las diversas formas de representación y expresión para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario.»
- «Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos y las señales extralingüísticas en diferentes situaciones de comunicación, para reforzar el significado de sus mensajes y atribuir sentido a los que recibe.»

El bloque 1 de contenidos, lenguaje verbal, engloba los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales referidos a la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, tanto en la expresión como en la comprensión.

2.2. Lengua castellana y lengua vasca en Educación Primaria

Entre las áreas curriculares que configuran la Educación Primaria están «*Lengua Castellana y Literatura*» y «*Lengua Vasca y Literatura*»,² cuya enseñanza tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas, entre otras, las capacidades siguientes:

- «Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.»
- «Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.»

¹Decreto 236/1992, de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de educación infantil para la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV de 27 de agosto).

²Decreto 237/1992, de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV de 27 de agosto).

- «Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.»

Capacidades que se desarrollan en los correspondientes bloques de contenidos: la lengua en las relaciones interpersonales, la lengua en los medios de comunicación social, la lengua en la literatura y la lengua en el aprendizaje.

2.3. Lengua y literatura castellana y vasca en la Educación Secundaria Obligatoria

En la Educación Secundaria Obligatoria la enseñanza-aprendizaje de la lengua vasca y de la lengua castellana se engloba en una sola propuesta curricular de «*Lengua y Literatura Castellana y Vasca*»,³ porque todas las lenguas se adquieren a través de intercambios comunicativos entre sus usuarios. Su enseñanza tiene como objetivo el contribuir a desarrollar la competencia comunicativa de alumnos y alumnas en euskera y castellano, entendiéndose como competencia comunicativa la capacidad para comprender y producir la mayor variedad posible de textos surgidos en los ámbitos de uso de la lengua en los que con mayor frecuencia se desenvuelve el alumnado de esta etapa. Algunas de las capacidades implicadas son:

- «Comprender discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen.»
- «Expresarse oralmente y por escrito con coherencia y corrección, de acuerdo con las diferentes finalidades y situaciones comunicativas y propiciando un estilo expresivo propio.»
- «Utilizar sus recursos expresivos, lingüísticos y no lingüísticos, en los intercambios comunicativos propios de la relación directa con otras personas.»
- «Reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual y sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación, con el fin de desarrollar la capacidad para regular las propias producciones lingüísticas.»

Estas capacidades sólo pueden desarrollarse apoyándose en dos ejes que discurren entrelazados: el uso de la lengua y la reflexión sobre la misma.

2.4. Desarrollo del lenguaje y función de la escuela

Sin entrar a valorar el carácter innato o psicolingüístico de la aparición y desarrollo del lenguaje, es importante detallar algunos puntos de interés sobre los que pivota este documento:

- En los primeros meses de vida, la comunicación entre el bebé y las personas adultas se establece a través de procedimientos extralingüísticos, tales como el cruce de miradas, sonrisas, movimientos... posteriormente aparecen gestos culturalmente determinados. Es importante la aparición alrededor de los 18 meses de protoimperativos y protodeclarativos.
- Aunque el bebé emite sonidos guturales prácticamente desde el primer mes, éstos son empleados en contextos inmediatos y ritualizados, generalizándolos posteriormente a otros contextos y situaciones no inmediatas.
- Tras la aparición de las primeras palabras y de su uso en contextos comunicativos, el niño va comprendiendo el carácter instrumental del lenguaje para comunicar sus intenciones, así como que éste representa un sustituto adecuado de la realidad. Es a

³Decreto 213/1994, de 21 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV de 17 de agosto).

partir de la necesidad de nombrar la realidad que le circunda y comunicar sus intenciones como desarrolla sus habilidades lingüísticas.

- A lo largo de este proceso, el niño aprende no sólo a través de la imitación, sino también elaborando reglas propias como formuló Chomsky. En cualquier caso, las niñas y niños no son seres pasivos en este proceso, sino que incorporan activamente el habla que oyen en el entorno, mediante la elaboración de hipótesis sobre su funcionamiento, tanto sobre los significados de las palabras como sobre aspectos tonales, fonológicos, morfológicos, sintácticos y pragmáticos. Por eso, ciertas incorrecciones que pueda presentar su habla en estos aspectos deben tomarse como un indicio del proceso activo de construcción de la lengua, proceso que va autocorrigiendo en la medida en que, a través del uso, puede poner a prueba sus hipótesis y rectificarlas cuando comprueba que no responden al habla tradicional.

Es por esto que la escuela debe ofrecer a las niñas y niños un modelo lingüístico rico en significados, claro y bien estructurado, pero, sobre todo, tendrá que ofrecerles muchas oportunidades de crear actos comunicativos en entornos naturales. La escuela debe constituir un marco comunicativo que potencie el aprendizaje incidental y significativo:

— *Funciones sociales del lenguaje:*

- pedir y compartir información,
- expresar sentimientos,
- regular la conducta de los demás,
- compartir estados mentales: intenciones, emociones, mundos y acontecimientos imaginados,
- negociar y reparar malentendidos,
- sentirse miembro de un grupo (aceptación...),
- elevar la autoestima (autoeficacia, etc.) como miembros de la sociedad.

— *Habilidades lingüísticas para ser un usuario competente:*

- intelegibilidad,
- elementos cohesivos en el discurso,
- dar coherencia a las aportaciones propias y a éstas en relación con las de los demás,
- dirigir claramente las iniciaciones a oyentes específicos,
- ser capaz de hablar a más de un interlocutor en la interacción en curso,
- responder contingentemente,
- reconocer como dignas de tener en cuentas las aportaciones de los demás.

Es la escuela quien debe, a partir de los distintos niveles de concreción del currículo, desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular de Centro (PCC), hasta la programación de aula y unidades didácticas, todos ellos en relación con el Diseño Curricular Base (DCB), promover el desarrollo de las funciones sociales y habilidades que se reseñan anteriormente, así como la prevención. Sin embargo, es cierto, como señala Acosta, que aún reconociendo la importancia de todos estos niveles, se debe poner el acento en las programaciones de aula, en las que alcanzan su máximo desarrollo las unidades didácticas.

Por otra parte, aparece la cuestión de la evaluación e intervención de las dificultades de la comunicación oral en alumnado con NEE, así como del alumnado con dificultados del lenguaje.

Como comenta Rigo (1999), la evolución del lenguaje infantil avanza según distintos ritmos y velocidades, lo cual da lugar a gran variedad de casos y a muy diversas situaciones presentes en las aulas, que requiere la puesta en marcha de programas de detección, evaluación y refuerzo que permitan dar respuestas educativas adecuadas.

La intervención logopédica desde su incorporación generalizada al sistema educativo ha ido evolucionando desde un modelo clínico a un modelo escolar, diferenciándose ambos por el entorno, los recursos y objetivos propios de cada uno de ellos (Bosch, 2003; y Sarmiento, Marchena y Reyes, 1999).

«Desde que se introduce la figura del especialista en audición y lenguaje en las escuelas, año 1989, la logopedia necesariamente ha tenido que ir adquiriendo un enfoque más escolar caracterizado por tener que dar una respuesta educativa lo más ajustada posible a las necesidades de cada niño desde el propio marco escolar» (Sarmiento, Marchena y Reyes, 1999, 302).

En los últimos años parece clara en la escuela el cuestionamiento de los modelos clínicos, que abordan la comunicación y el lenguaje al margen de sus contextos de producción, analizando y trabajando las unidades lingüísticas de manera fragmentada y escogiendo los contenidos al margen del currículo.

En una escuela inclusiva la respuesta educativa a los problemas de audición y lenguaje del alumnado nunca será responsabilidad absoluta ni del especialista, ni del tutor o tutora, la intervención logopédica escolar debe de ser una tarea compartida. No podemos pensar que cuando un alumno o una alumna tiene unas dificultades específicas de lenguaje, precisa una enseñanza completamente diferente que debe ser impartida por expertos.

Así, el concepto de educación inclusiva supone trasladar la respuesta educativa, focalizada en el alumno con necesidades educativas, al contexto. De esta forma la educación especial, que se ha caracterizado por una metodología separada y especializada ya superada, se acerca cada vez más a la educación ordinaria; y sitúa la labor logopédica ante el reto de adaptarse a la realidad escolar para atender las necesidades asociadas a las alteraciones del lenguaje y la comunicación. Es necesario revisar pues el modelo de intervención, creando uno que se distinga del modelo clínico más apropiado para contextos sanitarios. Para ello, se deberá abordar un cambio en la estructura escolar, transformación ésta que se refleja en las dimensiones que aparecen en el *Index for Inclusion* (Ainscow y Booth, 2002):

- Dimensión A: *Crear culturas* inclusivas
 - Sección A.1 Construir comunidad
 - Sección A.2 Establecer valores inclusivos
- Dimensión B: *Elaborar políticas* inclusivas
 - Sección B.1 Desarrollar una escuela para todos
 - Sección B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad
- Dimensión C: *Desarrollar prácticas* inclusivas
 - Sección C.1 Orquestar el aprendizaje
 - Sección C.2 Movilizar recursos

Dos de las labores que la escuela debe potenciar en cuanto a la intervención logopédica son: “organizar el apoyo para atender a la diversidad” y “orquestar el aprendizaje”, concepto centrado en las prácticas del centro educativo reflejo de la cultura y las políticas inclusivas escolares. Pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera de la escuela. La docencia y los apoyos se integran para “orquestar” el aprendizaje adquieren su pleno sentido en la superación de las barreras para el aprendizaje y para la participación. El profesorado y personal de apoyo movilizan los recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA ORDINARIA: UN MODELO INCLUSIVO DE INTERVENCIÓN

Términos como deficiencia, discapacidad y minusvalía proceden de un modelo médico clínico. Según este modelo, se parte de la afirmación de que cuando una persona no responde a la «norma» en sus patrones de conducta se debe a que padece alguna enfermedad, deterioro orgánico o deficiencia. La deficiencia, a su vez, comporta un déficit orgánico y se da por supuesto que toda deficiencia produce una discapacidad, es decir una limitación o trastorno para realizar determinadas actividades o tareas (Garrido, 2004).

Por el contrario, el sistema educativo prefiere partir del concepto de diversidad para aplicarlo a las diferencias, por ser la diversidad lo natural en las especies; la vida es multiforme y ofrece variedades ilimitadas sin que por eso puedan ser consideradas deficiencias. De igual manera las habilidades también son diversas y pluriformes, siendo útiles todas ellas.

«El término de “necesidades educativas especiales” es la forma actual como la Educación afronta todo lo que hasta ahora o desde otras disciplinas se ha llamado deficiencias, discapacidades, dificultades... es decir, la Educación se fija en cuáles son las necesidades educativas especiales que cada alumno presenta y se trata de ofertar la atención y las respuestas más adecuadas para las mismas.» (Garrido, 2004, 24.)

La respuesta que la escuela da a la diversidad del alumnado, y más concretamente a las dificultades en el desarrollo del lenguaje y de la comunicación, se centra con demasiada frecuencia en una práctica de intervención específica, focalizada en la atención a las características del alumno o alumna se limita a la actuación individual y especializada, de acuerdo a los programas diseñados para las diversas dificultades con independencia del sujeto en cuanto parte de un contexto social en el que se desenvuelve. Esta intervención especializada, y por lo tanto segregada de la intervención ordinaria con los demás alumnos, se produce en contextos artificiales y poco normalizadores que pueden interferir negativamente en el desarrollo emocional y afectivo-social; todavía hoy es habitual en algunos centros que el profesorado de audición y lenguaje atienda al alumno exclusivamente fuera del aula ordinaria.

Es necesario consolidar en el aula un modelo inclusivo de intervención que parta de un postulado previo: la dificultad de un niño o de una niña para acceder al currículo ordinario no es aislable de su entorno.

La intervención logopédica debe articularse sobre los contextos y procesos naturales de aprendizaje, orientada hacia el desarrollo de la comunicación mediante el uso del lenguaje más que a la rehabilitación del mismo y centrada en el aula ordinaria.

Desde esta perspectiva, podemos definir la intervención logopédica escolar como el conjunto de actuaciones especializadas, basadas en paradigmas y enfoques teóricos, tendentes a atender las necesidades educativas asociadas a las alteraciones del lenguaje y a facilitar el acceso al currículo del alumnado que las manifiesta.

Enseñar el lenguaje supone enseñar a hacer cosas con él, a usarlo en los contextos adecuados, a satisfacer necesidades mediante interacciones lingüísticas, en definitiva enseñar a comunicarse.

«Enseñar a fonar, o a construir frases correctas o textos perfectos, aunque sea importante, no es suficiente. Es imprescindible, además enseñar al alumno a dar significados a las estructuras lingüísticas que produce y a atribuir significado al lenguaje de los demás.» (del Río, 2003, 24.)

En definitiva enseñar lenguaje es poner al alcance de la persona los medios que movilicen los procesos psicológicos específicos —sensoriales, afectivos e interpersonales, cognitivos y lingüísticos— que la ayuden a construir su propio conocimiento y habilidades comunicativas lingüísticas.

4. TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

En las últimas décadas en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco se han generado importantes transformaciones en todos los ámbitos: adecuación a las demandas sociales, dotación de recursos humanos y materiales, gratuidad, ampliación de la escolarización obligatoria, formación del profesorado, incorporación de las nuevas tecnologías, etc.

Es, entre otros, en el ámbito de la Educación Especial donde más podemos evidenciar estas innovaciones que han tenido como agente activo al profesorado y que suponen un modelo inclusivo de intervención.

En este proceso sirvan como ejemplo, por las profundas transformaciones que han supuesto en la acción educativa, las referencias a distintos documentos:

- *Plan de educación especial para el País Vasco*. Supuso el planteamiento de cambios radicales en la filosofía y estructura de los servicios existentes en aquel momento en el campo de la educación especial. Tomando como principal punto de referencia la escuela ordinaria, generó el desarrollo de una infraestructura básica que ha facilitado el proceso de transformación.
- *Informe «Mejoras a introducir en el sistema educativo para la educación adecuada de los alumnos con necesidades educativas especiales»*. Sus conclusiones, referidas a los principios de actuación en el ámbito de la educación especial, establecieron los principios de una escuela comprensiva e integradora que sitúa al centro ordinario como espacio educativo donde debe darse respuesta a todos los alumnos, así como la correspondiente propuesta normativa necesaria para su desarrollo.
- *Ley de la Escuela Pública Vasca*. Se define a sí misma y a cada uno de sus centros como “plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad” (BOPV de 25 de febrero).
- *Normativa del País Vasco sobre necesidades educativas especiales*:
 - Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. (BOPV de 13 de julio).
 - Orden de 30 de julio de 1998 del consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo. (BOPV de 31 de agosto).

- Orden de 24 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en las distintas etapas del sistema educativo no universitario (BOPV de 31 de agosto de 1989).
 - Orden de 22 de diciembre de 1998, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se modifica la Orden de 24 de julio de 1998 (BOPV de 19 de enero de 1999).
 - Orden de 30 de julio de 1998 del consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar. (BOPV de 31 de agosto).
 - Ley 2/1992, de 19 de febrero, de Cuerpos docentes de la Enseñanza no Universitaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV de 25 de febrero).
- *Creación de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes):*
- Decreto 15/2001, de 6 de febrero, por el que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación. (BOPV de 16 de febrero).
 - Orden de 27 de marzo de 2001, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula el funcionamiento y la organización de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa Berritzegunes. (BOPV de 5 de abril).
- *Programas de Innovación Educativa 2003-2006.* Determinan el marco general de la acción educativa desde los conocimientos y destrezas que demandará la sociedad futura, y establece cinco líneas prioritarias: «*Hacia una escuela inclusiva*», «*Dimensiones socio-culturales*», «*Normalización lingüística y multilingüismo*», «*Ciencia. Tecnología y desarrollo sostenible*» y «*Calidad y mejora continua de los centros escolares*».

La 1ª línea prioritaria, Hacia una escuela inclusiva, tiene por objetivos entre otros:

- Orientar la política educativa desde una perspectiva inclusiva de calidad y equidad.
- Desarrollar una escuela para todos y todas donde el sistema de apoyos a la escuela aumente la capacidad de los centros escolares para una respuesta exitosa a la diversidad del alumnado.

En el momento actual el sistema educativo cuenta con diversos recursos a fin de asegurar una respuesta educativa adecuada. El hecho de garantizar para el alumnado con necesidades educativas especiales una atención educativa de calidad en función de los recursos personales, materiales y organizativos existentes en los centros, precisa de unos criterios generales que propicien el equilibrio entre los principios básico de inclusión y normalización y el no menos básico de respuesta educativa adecuada a las necesidades que presenta cada uno de estos alumnos y alumnas.

En el sistema educativo la intervención especializada, a medida que avanzamos, se va ramificando cada vez más e incorpora nuevas figuras con el pretendido objetivo de facilitar el acceso al currículo del alumnado a través de acciones individuales e individualizadas. El acceso al currículo supone ante todo potenciar, dentro de su desarrollo integral, la autonomía del niño en contextos ordinarios evitando afianzar dependencias de recursos extraordinarios.

Así, con carácter general es necesario recordar para toda intervención especializada que:

- a) La intervención especializada en el contexto escolar tiene por objeto el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales, es decir habilitar hacer al alumno competente en determinadas funciones, y no la rehabilitación —entendida exclusivamente como la recuperación de funciones deterioradas mediante métodos restitutivos o sustitutivos—, función ésta que corresponde a otros servicios. Y se basará en todo caso en un criterio de funcionalidad.
- b) Deberá estar precedida de la consiguiente valoración psicopedagógica. A este respecto se debe recordar que el asesor o asesora de necesidades educativas especiales es el gestor del caso y responsable del proceso de valoración psicopedagógica, orientación de la intervención educativa y propuesta de recursos.
- c) La intervención especializada no puede suplir ni interferir la acción educativa del profesorado a quien compete el desarrollo del currículo ordinario con todos los alumnos y alumnas, incluido el alumnado con necesidades educativas especiales.
- d) Los proyectos de acción global a nivel de centro, etapa, ciclo o aula son previos y prioritarios a la intervención individual, siendo su finalidad el refuerzo de los objetivos y contenidos propios de la etapa o del ciclo.

5. PROFESORADO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE Y LOS LOGOPEDAS

Los profesores y profesoras de Audición y Lenguaje y logopedas constituyen el recurso especializado de apoyo al sistema educativo para que los centros proporcionen la respuesta adecuada a las Necesidades Educativas Especiales manifestadas en el ámbito de la comunicación.

De esta forma, la intervención logopédica en el contexto escolar adquiere todo su sentido en la medida en que se vincula con el Proyecto Curricular del Centro, en forma de programaciones de aula y de adaptaciones curriculares individuales, buscando la consecución de los objetivos o capacidades propias de cada etapa educativa, tanto si dicha intervención se realiza en forma de asesoramiento al profesorado, como si se concreta en actuaciones directas con alumnos.

5.1. Funciones

Son funciones del profesorado de audición y lenguaje y logopedas:

- Identificar, colaborando con el profesorado tutor, consultor y orientador, las dificultades en el desarrollo del lenguaje del alumnado.
- Proporcionar orientaciones y materiales de apoyo a los tutores y profesores de apoyo.
- Colaborar con los asesores y asesoras de Necesidades Educativas Especiales (NEE), cuando se requiera, en el diagnóstico psicopedagógico específico del alumnado con dificultades en el área de audición y lenguaje.
- Realizar las coordinaciones oportunas con el profesor tutor, profesores de apoyo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, especialista de apoyo educativo, profesorado de pedagogía terapéutica, asesores de NEE... para la valoración inicial, diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del plan de intervención logopédica. Así como para informar y dar pautas a las familias.
- Colaborar en la elaboración del Plan de Actuación y Adaptación Curricular pertinentes.
- Elaborar, desarrollar y ejecutar el programa de reeducación de lenguaje en intervención directa con los alumnos con NEE manifestadas en el ámbito de la comunicación, en función de las orientaciones establecidas y de forma coordinada con el profesorado tutor correspondiente.
- Participar junto con el equipo docente en los grupos de trabajo sobre aspectos lingüísticos del currículo escolar y en la elaboración y desarrollo de programas relacionados con la comunicación y el lenguaje (PCC, Programaciones de Ciclo y de Aula y Adaptaciones Curriculares).

- Asesorar al profesorado en la programación y desarrollo de actividades para la prevención y el tratamiento de dificultades en el área de lenguaje como respuesta global a la diversidad del alumnado.

5.2. Tipos de atención

Atención directa

Los profesores y profesoras logopedas, en el desarrollo de su principal objetivo del apoyar al profesorado para la mejor atención al alumnado con necesidades educativas especiales, elabora, desarrolla y ejecuta en atención directa a alumnos los programas de reeducación del lenguaje.

La atención directa a alumnos en situación de mayor gravedad y necesidad se considera prioritaria frente a un trabajo más indirecto, dada la exigencia de una respuesta individualizada que requieren los trastornos graves de la comunicación y que el profesorado tutor no llega a atender por sí solo.

Atención indirecta

La atención indirecta se refiere al trabajo del logopeda como asesor y colaborador del equipo docente. Es muy útil la participación del especialista con las profesoras y profesores del aula ordinaria en el diseño y desarrollo de la programación general, en el ámbito de Comunicación y Representación en la Educación Infantil y en las áreas de Lengua Castellana y Euskera de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria. Igualmente resulta de interés llevar a cabo, conjuntamente con el profesorado, estrategias de implicación de los padres con pautas y orientaciones precisas que guíen su colaboración.

5.3. Criterios de intervención

En la atención directa al alumnado con NEEs manifestadas en el ámbito de la comunicación, es preciso contemplar las siguientes directrices como punto de referencia, siempre sobre la base de que una intervención especializada debe producirse sólo cuando la respuesta que precisa el alumno o alumna por su necesidad educativa no pueda resolverse con fórmulas más normalizadoras:

- Cualquier intervención especializada respecto a un alumno debe formar parte de su adaptación curricular y figurar como tal en la Programación y Evaluación, realizándose en coordinación con el tutor a fin de evitar actuaciones singulares y paralelas del especialista respecto al currículo ordinario y a la responsabilidad del tutor hacia todos sus alumnos. Las intervenciones especializadas deben converger con la Programación de Aula y con el PCC del Ciclo o de la Etapa, de forma que el trabajo del logopeda debe estar siempre coordinado con el trabajo que se realiza en el aula, evitando intervenciones parciales e inconexas.
- Como criterio general, las prioridades de atención directa se establecerán atendiendo:
 - A la gravedad del caso, en orden al tipo y grado de afectación, y a las dificultades que pueda generar en el acceso a los aprendizajes en las áreas de comunicación oral y lectoescritura.
 - A la edad cronológica inferior. Así, el alumnado cuyo déficit pueda comprometer el desarrollo de la comunicación además del lenguaje, es el primer beneficiario de la intervención.
- En los casos de necesidades educativas especiales permanentes, y en función de los objetivos del programa y de las características y necesidades del alumno o alumna, la

intervención en el ámbito del lenguaje y de la comunicación debe realizarse de forma global, tendiendo a que el logopeda se centre en el nivel expresivo de la comunicación oral y el profesorado de pedagogía terapéutica trabaje la comunicación escrita y nivel comprensivo de la comunicación oral, a fin de evitar duplicaciones en la intervención.

- Considerando la influencia de la interacción grupal en el ámbito de la comunicación y el lenguaje, es aconsejable utilizar la fórmula de grupo reducido siempre que no se requiera, por las características del alumno, una intervención individualizada. En este sentido también es preciso considerar la eficacia de una intervención dentro del aula, siempre que sea posible y ponderando en todo caso las ventajas o desventajas de la salida del aula y del momento en que deba producirse.
- En relación con los tipos de alteraciones y trastornos del lenguaje y, teniendo en cuenta el carácter educativo de la logopedia escolar, se considerarán alumnos susceptibles de intervención logopédica, si presentan necesidades educativas especiales en el área lingüística o en el ámbito de la comunicación derivadas de los siguientes trastornos:
 - Trastornos graves del lenguaje —retraso de lenguaje, trastorno específico del lenguaje (disfasia) y afasia— cuando comprometan seriamente la comunicación a través de un lenguaje oral, ya que tanto su nivel de comprensión como de expresión son deficitarios.
 - Retraso o trastorno de lenguaje asociado a discapacidad intelectual —retraso mental leve y retraso mental moderado—, intervención ésta que se realizará siempre con el criterio de lo que es funcional para el alumno o alumna en los diferentes ambientes o entornos en que participa.
 - Retraso o trastorno del lenguaje asociado a enfermedades del sistema nervioso —parálisis cerebral infantil, enfermedades hereditarias y degenerativas del sistema nervioso, etc.— cuando éstas comprometen la posibilidad de adquisición de un lenguaje oral, sobre todo a nivel expresivo.
 - Problemas graves de comunicación y lenguaje asociados a trastorno generalizado del desarrollo y a discapacidad intelectual severa y profunda.
 - Problemas de comunicación asociados a trastornos comportamentales y de la personalidad —mutismo selectivo— y disfemia.
 - Problemas del habla —trastorno fonológico, dislalias y disglosias— En las dislalias procede la intervención logopédica siempre y cuando esté sometida a los naturales criterios sobre el desarrollo evolutivo y no se suplanten los programas propios del currículo ordinario, cuando las dificultades de articulación sean muy numerosas y hagan el habla ininteligible y cuando supongan una barrera para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. En las disglosias, la intervención se centrará en los aspectos relacionados con el desarrollo del habla, teniendo en cuenta el criterio de gravedad y la incidencia de dicha dificultad en el proceso de aprendizaje.
 - Déficit auditivo o sordera, cuya intervención será realizada por logopedas especialistas pertenecientes al Programa para la Atención a Deficientes Auditivos.

Por todo lo anterior, podemos considerar en la escuela como variables en la intervención en el desarrollo del lenguaje y la comunicación, las siguientes:

- La etiología de las necesidades educativas especiales vinculadas al desarrollo del lenguaje y la comunicación:
 - A. Causas sensoriales
 - B. Causas neurológicas
 - C. Causas psíquicas
 - D. Discapacidad intelectual

- E. Trastornos del ritmo
 - F. Causas orgánicas
 - G. Lentitud de maduración
 - H. Trastornos articulatorios funcionales
- La prioridad de la intervención determinada por la gravedad del trastorno, su incidencia en el acceso al currículo ordinario del aula y el estadio evolutivo en que se encuentra el alumno o alumna en su desarrollo:
- I. Prioridad máxima
 - II. Prioridad media
 - III. Prioridad mínima
- Contexto educativo, determinado por dónde se desarrollará la intervención, basada ésta siempre en la colaboración educativa tutor o tutora y profesorado especialista en audición y lenguaje:
- Contexto ordinario: aula ordinaria, comedor, centro... Es decir, en situaciones comunicativas normalizadas, en interacción con todo el alumnado y atención individualizada. La intervención se desarrollará a través de programas de refuerzo y planes globales de intervención con referencia al currículo ordinario.
 - Contexto mixto: contextos ordinarios y acciones individuales con el alumno o alumna.
- La interacción de estas tres variables definirá la intervención.

CUADRO 1: Variables para la intervención en el desarrollo del lenguaje y la comunicación en la escuela

I. Prioridad máxima	
<i>Etiología</i>	<i>Contexto educativo</i>
(A.1) Causas sensoriales: disminución profunda de la audición	<i>Contexto mixto</i>
(A.2) Causas sensoriales: disminución severa de la audición	
(B.1) Causas neurológicas: afasia y disfasia.	
(B.2) Causas neurológicas: disartria.	
(C) Causas psíquicas: trastornos graves del desarrollo. Autismo.	
(D) Discapacidad intelectual profunda y severa.	
II. Prioridad media	
<i>Etiología</i>	<i>Contexto educativo</i>
(A) Causas sensoriales: disminución moderada de la audición.	<i>Contexto mixto</i>
(C) Causas psíquicas: trastornos de la personalidad y comportamentales.	
(D.1) Discapacidad intelectual moderada.	
(D.2) Discapacidad intelectual leve.	
(D.3) Capacidad intelectual límite y discapacidad intelectual sin especificar.	
(E) Trastorno del ritmo del habla: tartamudeo.	
(F) Trastorno orgánico: disglosia.	
(H) Trastorno fonológico.	
III. Prioridad mínima	
<i>Etiología</i>	<i>Contexto educativo</i>
(A) Causas sensoriales: disminución leve de la audición.	<i>Contexto ordinario</i>
(G) Lentitud de maduración: retraso simple del lenguaje.	
(H) Trastorno fonético: dislalia funcional.	

NOTA: En ningún caso la discapacidad o el trastorno determinan la intervención, sino las necesidades educativas especiales manifestadas en el área lingüística o en el ámbito de la comunicación vinculadas a los mismos.

6. MODELO INCLUSIVO DE INTERVENCIÓN: LA COLABORACIÓN EDUCATIVA

La integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en los centros ordinarios ha dado lugar al concepto de inclusión, esto es, la respuesta a la diversidad del alumnado dentro del aula ordinaria.

La integración es un proceso mediante el cual a un niño o a una niña con dificultades se le educa en el contexto de una escuela ordinaria, en lugar de educarlo en una escuela especial segregada. Sin embargo, se puede constatar que esta forma de proceder no produce necesariamente cambios significativos en la escuela donde se lleva a cabo (Castejón, 2004): «Una cosa es ubicar a un alumno en un centro ordinario o en un aula ordinaria y otra que esa ubicación suponga para el centro que acoge al alumno una transformación de sus propuestas organizativas, curriculares y metodológicas para dar respuesta a la diversidad».

En la actualidad la atención a la diversidad del alumnado se ha convertido en la mayor dificultad de la enseñanza y en la clave de la calidad educativa, donde el maestro y la maestra de aula son considerados el recurso principal, lo que supone un esfuerzo permanente por mejorar su competencia profesional y por desarrollar sus habilidades didácticas. Simultáneamente autores, entre otros, como Porter, Marchesi, Acosta, Lindasy... plantean nuevas formas organizativas para el desarrollo de la colaboración, fundamentadas en dos principios básicos: el papel del maestro en el aula ordinaria y la función del personal de apoyo.

En un modelo inclusivo de educación, la logopedia escolar debe transformarse para atender a los alumnos con dificultades de lenguaje a través de una intervención que combine la acción individual sobre el niño con la creación, mediante el desarrollo de estrategias, de las condiciones óptimas de comunicación en el contexto familiar y escolar concreto en el que se desenvuelve su vida.

El proceso de desarrollo de la escuela inclusiva supone para la intervención logopédica un mayor acercamiento al aula ordinaria, al currículo, al profesorado y, en definitiva, a las situaciones naturales en las que se manifiesten las dificultades de lenguaje en estrecha unión con las dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este cambio sólo es posible desde el desarrollo de propuestas de colaboración entre el especialista de audición y lenguaje o el logopeda y el maestro. Es decir, desde un nuevo marco organizativo que limite la atención individualizada y exclusiva y potencie la colaboración y ayuda al docente en la respuesta a la diversidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. Y BOOTH, T.: *The Index for Inclusion* (2ª edición): Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.
- BOSCH, L.: *Evaluación fonológica del habla infantil*, Barcelona: Masson, 2005.
- CASTEJÓN, L. A.: «La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje», en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 2004 (Vol. 24), nº 2, 55-66.
- DEL RÍO, M. J.: «La orientación psicolingüística en el estudio del lenguaje», en Puyuelo, M., Acosta, V. M. y Rondal, J. (Eds.), *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*, Barcelona: Ars Médica, 2003.
- GARRIDO, J.: *Atención educativa al alumnado con dificultades de cognición*, Málaga: Aljibe, 2004.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL GOBIERNO VASCO: *Plan de Educación Especial para el País Vasco* [Documento nº 15], Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1983.
- Una escuela comprensiva e integradora*, Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.
- RIGO, E: en V. Acosta y A. Moreno: *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos* (pp 7-9), Barcelona: Masson, 1999.
- SARMIENTO, MARCHENA Y REYES: «La formación del profesorado de audición y lenguaje», en Martín Espino (Eds.): *La logopedia escolar y clínica. Últimos avances en evaluación e intervención* Madrid: CEPE, 1999.

