

## ***ALTERNATIVAS PARA EL CAMBIO EN EL MODELO DE ATENCIÓN A LAS DIFICULTADES DEL LENGUAJE EN EL CONTEXTO ESCOLAR***

**Ana M<sup>a</sup> Moreno Santana**  
**Universidad de La Laguna**

Me gustaría comenzar esta intervención haciendo un breve análisis acerca de una realidad con la que, sin duda, estaremos de acuerdo. Afortunadamente, durante los últimos años hemos asistido a una lenta pero progresiva transformación de la filosofía y modelos de atención que la institución escolar había venido proporcionando al alumnado que manifiesta necesidades educativas especiales. Así, se han introducido cambios que han afectado tanto a la consideración de los aspectos y elementos que ayudan a determinar la propia existencia de necesidades educativas como a la planificación de los contenidos, agentes y escenarios que deben contribuir a la superación o mejora de tales necesidades, de forma que se consiga la participación de todos los niños y niñas en las experiencias de aprendizaje que se promueven en la escuela.

No obstante, este panorama no ha tenido la misma incidencia en todos los ámbitos o áreas de dificultad que pueden dar lugar a necesidades educativas. Prueba de ello es el tipo de atención y la escasa sensibilización que ha dominado en la escuela con respecto a las dificultades y desajustes que se pueden presentar en el lenguaje oral. Estos problemas (que tanto contaminan e influyen en la posibilidad de participación escolar y social de los alumnos) siguen interpretándose y analizándose desde una perspectiva individual y centrada en el déficit, y, en consecuencia, reciben una respuesta de tipo rehabilitador, con un marcado carácter reeducativo.

Nos encontramos, pues, con una clara contradicción, ya que, aunque entre la comunidad educativa se ha ido aceptando la idea de que el *currículum* ha de ser el referente que debe guiar los procesos de evaluación e intervención de las necesidades educativas y que éstas deben ser satisfechas, siempre que sea posible, introduciendo modificaciones y ajustes en la organización del aula y en el diseño de las tareas, esta filosofía y forma de trabajo no ha repercutido en las actuaciones que se llevan a cabo con el alumnado cuyas necesidades educativas se focalizan en el ámbito de la comunicación y del lenguaje, y, lo que para nosotros es más grave, observamos que esta situación parece aceptarse con naturalidad, como si todos asumieran que este tipo de necesidades requieren de una atención diferenciada. Para dar respuesta a ellas, la escuela ha contado, tradicionalmente, con los programas y servicios de atención logopédicos. Esto puede parecer lógico, pero lo que no nos parece tan adecuado es que el papel que los logopedas

han desempeñado en el contexto escolar, así como la consideración y responsabilidad que tanto la administración como los docentes han otorgado a esta figura no haya variado en la misma medida que lo han hecho el resto de los colectivos que intervienen en el sistema educativo.

Se podrían dar muchas razones que ayudarían a entender esta situación, pero lo que nos interesa más en este momento es insistir en la idea de la necesidad de introducir cambios en la misma. La necesidad de tales cambios se puede justificar aludiendo a dos cuestiones fácilmente constatables. Por una parte, porque en la escuela el lenguaje oral es el vehículo e instrumento fundamental de transmisión de los conocimientos y la principal herramienta de acceso a los aprendizajes escolares. Siendo esto así, hay que tener en cuenta que los problemas que se pueden presentar en su desarrollo producen una situación de desventaja y desigualdad para el alumnado que no ha alcanzado un determinado nivel de competencia lingüística. Por otra parte, porque la escuela, al ser el primer contexto socializador al que se enfrenta el niño de forma independiente, puede y debe contribuir a compensar y enriquecer el repertorio lingüístico de los escolares, en la medida en que los introduce en una nueva realidad en donde van a tener ocasión de descubrir, poco a poco, la existencia de otros niveles de interacción, de otros estilos de comunicación, de otros registros y de otras funciones y usos comunicativos, aspectos que les ayudará a crecer lingüísticamente y a estimular sus habilidades y capacidades expresivas.

Un modelo educativo que se define comprensivo y respetuoso con la diversidad no puede dejar de considerar estos aspectos a la hora de articular y actualizar el currículum en la práctica. De ahí que sea necesario reflexionar y adoptar medidas concretas que contribuyan a casar estas dos realidades, dándoles la orientación adecuada, al objeto de favorecer que los alumnos y alumnas con dificultades y desajustes en el lenguaje oral puedan obtener o alcanzar en la escuela el nivel lingüístico necesario que contribuya a su progreso personal y cultural.

La propuesta contenida en esta comunicación pretende ir en esta dirección, proporcionando claves que ayuden a potenciar un proceso de cambio y de innovación en la escuela para que ésta pueda asumir y desarrollar mejor la responsabilidad que tiene con los alumnos con dificultades en el terreno de la comunicación y del lenguaje.

De esta forma, y en consonancia con los planteamientos educativos actuales, habría que partir de la base de que el progreso del alumno con dificultades del lenguaje oral en la escuela no depende sólo de sus características personales, sino también de la naturaleza de las oportunidades y de las ayudas que le ofrecen los adultos en los distintos contextos en los que se desarrolla el niño. De acuerdo con ello, a la hora de determinar la respuesta educativa que se le ha de proporcionar, se debe tomar en consideración tanto el nivel de desarrollo de sus capacidades y competencias lingüísticas (que pueden estar afectadas en mayor o menor grado), como las exigencias del centro escolar, concretadas, fundamentalmente, a través del currículum, así como los apoyos que se le debe facilitar durante el proceso de aprendizaje para hacer frente a tales exigencias.

Por consiguiente, la satisfacción de las necesidades educativas en el terreno comunicativo y lingüístico exige abarcar y contemplar, en el marco escolar, las dimensiones individuales y curriculares en las que se materializan las dificultades. Atender a ambas realidades supone, en la práctica, que la labor del logopeda en este ámbito debe insertarse y definirse en el marco general de los procesos y elementos que conforman el currículum del centro y del aula.

Sobre esta base, el primer objetivo será promover la colaboración profesional entre los logopedas y los tutores (Acosta y Moreno, 1999). A partir de ahí, el esfuerzo de ambos se dirigirá a intentar hacer coincidir el desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas con las exigencias curriculares; en este proceso cada uno de ellos ofrecerá una contribución diferente. El logopeda proporcionará los recursos y las habilidades lingüísticas específicas de forma progresiva, mientras que el maestro creará las situaciones y experiencias de aprendizaje en las que se puedan utilizar esas habilidades. En tales experiencias, incluirá actividades relacionadas con los objetivos que están siendo trabajados por el logopeda, estimulará y facilitará la aparición y expresión de formas y estilos comunicativos concretos, posibilitará que otros compañeros más competentes lingüísticamente actúen como modelos o bien lo hará él mismo, aportando la solución adecuada a cada situación recreada. Por consiguiente, entre las funciones del logopeda, el alumno con dificultades no será sólo el centro de la intervención, ya que la atención también se dirigirá a la interacción profesor-alumno, a la interacción entre iguales y a los contenidos curriculares que se dan en el aula.

## **HACIA UN MODELO ALTERNATIVO DE ATENCIÓN A LAS DIFICULTADES DEL LENGUAJE ORAL**

De acuerdo con las ideas expresadas en el apartado anterior, el diseño y planificación de la respuesta escolar a los problemas del lenguaje oral debe introducir cambios significativos. Se debe avanzar desde posiciones clínicas a otras de carácter interactivo, las cuales, apoyándose en las aportaciones de Vigotsky y Bruner, aportan directrices concretas que pueden ayudar y facilitar el proceso de aprendizaje del niño, introduciendo, por ejemplo, el andamiaje y la creación de rutinas en la resolución de las tareas y actividades que habitualmente se llevan a cabo en el contexto escolar.

Los programas de apoyo logopédico deberán, entonces, adoptar una visión curricular y un enfoque educativo, asumiendo que la mejora o superación de las dificultades del lenguaje oral en el contexto escolar pasa por considerar a éste como un escenario de producción lingüística con características y demandas específicas (Tizard y Hughes, 1984; Tough, 1987; Wells, 1982). De ahí que el primer paso sea analizar dichas características, en tanto que pueden favorecer o inhibir la participación del niño. Tras este análisis inicial, el segundo paso consistirá en acercar posiciones entre las competencias del niño y las demandas escolares en el terreno lingüístico, lo cual obliga a intervenir en una doble dirección que englobe tanto un trabajo con el niño como con los agentes que

participan en su educación diseñando y llevando a cabo las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Sobre esta base, la conformación y organización del apoyo que puede prestar el logopeda tomará formas diferentes, dependiendo de las características y necesidades de cada centro y de cada caso. No obstante, y a grandes rasgos, combinará el apoyo al profesor y al niño dentro de su aula de referencia con actuaciones más puntuales y complementarias dirigidas al niño, que se llevarán a cabo en otro espacio del centro. En ambas situaciones, la finalidad de su intervención estará estrechamente vinculada con los objetivos previstos en la propuesta educativa que se esté llevando a cabo en el aula, lo cual implica considerar diversas posibilidades y modalidades de apoyo, teniendo en cuenta que éstas deben insertarse y definirse en el marco general de los procesos y elementos que conforman el currículum del centro y del aula.

En este marco de trabajo, presidido por la colaboración y corresponsabilidad entre varios profesionales para atender los problemas del lenguaje, la contribución del logopeda estará orientada a tender puentes entre el nivel competencial del niño y las demandas escolares. Esto, llevado a la práctica, conlleva que el logopeda realice diversas actividades tanto con el profesorado como con el alumnado, tal como ilustramos a continuación.

Ofrecerá un apoyo de tipo personal cuando las necesidades de los niños requieran una actuación “especializada” que contribuya a que adquieran o mejoren aspectos estructurales, pragmáticos, etc. del lenguaje que afectan a la comprensión y expresión de los actos lingüísticos que se llevan a cabo habitualmente en el seno del aula. Tal es el caso, por ejemplo, del trabajo en entradas de colocación o bien facilitar la función de preguntar o de organizar adecuadamente una secuencia de hechos lingüísticos.

En otros casos sus actividades se orientarán hacia la adaptación y modificación de algunos de los aspectos o elementos contenidos en el currículo, al objeto de que éste no sea un obstáculo para el alumnado que manifieste limitaciones en sus capacidades lingüísticas. La tarea del logopeda consistirá, en esta ocasión, en orientar y sugerir al profesorado el sentido y alcance de los cambios que sean necesarios introducir, si bien ha de procurar que éstos no lleven consigo un recorte o disminución de las posibilidades y experiencias de aprendizaje que han sido previstas para el resto del alumnado. De esta forma, habrá que hacer un esfuerzo para conseguir que el niño llegue al mismo sitio, aunque por diferente camino, diversificando las tareas y actividades previstas, pero sin que esa diferenciación conduzca a la desigualdad (García Pastor y Gómez, 1998); antes bien, como indican Gimeno (2000) y López Melero (2000), se deben ofrecer prácticas educativas simultáneas y divergentes, esto es, aprovechar la flexibilidad que permite el desarrollo del currículum indagando sobre las posibilidades de una práctica que diversifique manteniendo la igualdad del currículo común. En este sentido, el apoyo curricular incidirá, sobre todo, en la provisión de materiales, así como en la reestructuración de la organización establecidos para el desarrollo del programa del aula.

El apoyo será de tipo material, cuando el logopeda aporte al profesorado recursos didácticos complementarios que faciliten el acceso o la comprensión de las expe-

riencias y actividades recogidas en el currículo escolar. Algunos ejemplos de éstos pueden ser: láminas con ilustraciones de objetos y acciones cuando se trabaja el vocabulario de una unidad concreta; referentes precisos que apoyen el desarrollo de un concepto; guías o mapas que ayuden a planificar la resolución de la tarea, señalando los pasos necesarios; la adaptación de cuentos, reduciendo la complejidad sintáctica de la secuencia de enunciados, etc.

El apoyo organizativo, por su parte, se materializará en la reorganización del agrupamiento del alumnado, así como en el tiempo y en los espacios en los que transcurre el aprendizaje. En estos casos, el papel del logopeda consistirá en sugerir qué cambios deben introducirse en la organización habitual del centro y del aula para que las diversas necesidades que pueden presentar los niños con dificultades del lenguaje encuentren un espacio adecuado para ser satisfechas. Así, se puede determinar la necesidad de variar y combinar distintas formas de agrupamiento en función del grado de dificultad que conlleven para el niño las tareas y actividades que se realicen normalmente en la clase, plantear una mayor flexibilidad en cuanto al tiempo previsto para alcanzar un objetivo, al mismo tiempo que aprovechar los diferentes espacios del centro y del aula como escenarios de aprendizaje propicios para desarrollar diferentes habilidades.

El respeto y atención a las diferentes competencias individuales que presentan los alumnos en el terreno del lenguaje oral lleva consigo, como hemos tratado de exponer, equilibrar las funciones del logopeda contemplando y primando las actuaciones de naturaleza educativa frente a las rehabilitadoras. Para ello es necesario que éste conozca (al menos) el Proyecto Educativo y Curricular del Centro y del aula, y cómo se concretan estas decisiones en los programas de cada una de las áreas del currículo; por otra parte, que pueda extraer -a partir de la información proporcionada por el profesorado que tiene responsabilidades docentes en los diferentes niveles educativos- las capacidades y habilidades lingüísticas comunes y básicas que necesita poseer el alumnado para aprovechar y participar activamente en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y por último, conocer las prácticas y estrategias pedagógicas específicas; esto es, el estilo docente (presentación de la información, recursos didácticos de apoyo, organización de la clase, actividades que se llevan a cabo, etc.) que utiliza el profesorado durante el desarrollo del programa de trabajo. De acuerdo con esta información, el logopeda estará en condiciones tanto de sugerir y asesorar, en cuanto a la posibilidad de introducir cambios, como de orientar su trabajo para que redunde en una mejora o compensación de las competencias y habilidades lingüísticas que posee el alumnado con dificultades del lenguaje en este contexto.

De forma general, entonces, y de acuerdo con Gallego Ortega (1999), en el contexto escolar se han de contemplar tres tipos posibles de respuestas:

1. Preventiva: Orientada a promover situaciones y experiencias educativas que faciliten la evolución del lenguaje.
2. Rehabilitadora: Dirigida a corregir la conducta lingüística desajustada o

alterada, o a implantar una habilidad específica cuando ésta no está instaurada en el niño; la naturaleza de este tipo de respuesta lleva consigo brindar al niño los apoyos y servicios necesarios, aspirando a reducir al mínimo el problema lingüístico que puede dificultar su participación en la comunidad.

3. Optimizadora: Encaminada al establecimiento, tanto de conductas externas como de prerrequisitos internos que contribuyan a alcanzar las capacidades de aprendizaje previstas en el proceso formativo de esos alumnos.

Lógicamente, junto a las competencias del niño, también las características de las diferentes etapas determinan, en gran medida, el carácter que puede tomar la intervención. Así, la respuesta de tipo preventivo y optimizador adquieren más relevancia en la Etapa de Educación Infantil y primeros niveles de Primaria, mientras que en los ciclos y etapas posteriores, probablemente será necesario introducir también una respuesta rehabilitadora.

Nuestra experiencia nos lleva a afirmar que esta forma de entender y abordar los problemas del lenguaje en la escuela constituye todo un reto. No obstante, también nos apoyamos en ella cuando sostenemos que, paso a paso, se puede conseguir cambiar los esquemas vigentes e introducir nuevas prácticas que vinculen los modelos de atención logopédicos con los principios educativos actuales. El esfuerzo se ha de concentrar en poder realizar la intervención en los entornos y contextos naturales de producción lingüística, ya que éstos pueden, tanto generar y agudizar las competencias individuales, como facilitarlas y enriquecerlas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. y Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona: Masson.
- Gallego Ortega, J.L. (1999). Retrasos en el desarrollo del lenguaje. En M<sup>a</sup> Á. Lou y A. Jiménez (eds.), *Logopedia. Ámbitos de intervención* (pp. 19-35). Archidona: Aljibe.
- García Pastor, C. y Gómez, M<sup>a</sup> J. (1998). Una visión crítica de las adaptaciones curriculares. En R. Pérez Pérez (coord.), *Educación y diversidad*. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial (pp. 103-123). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La educación obligatoria: una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común. En J. Gimeno, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* (pp. 68-95). Madrid: Morata.
- Giné i Giné, C. (2000). Evaluación psicopedagógica y necesidades educativas especiales. En M. Puyuelo, J.A. Rondal y E. Wiig, *Evaluación del lenguaje* (pp. 221-231). Barcelona: Masson.
- López Melero, M. (2000). Cortando amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. En VV.AA, *Alas para volar. La educación como marco para el respeto a la atención a las diferencias*. Vol. I (pp. 227-260). Granada: Adhara.
- Moreno Santana, A. (2000). *Proyecto Docente "Educación Especial: Retraso del Lenguaje"*. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna.
- Tizard, B. y Hughes, M. (1984). *Young children learning. Talking and thinking at home and at school*. Londres: Fontana.
- Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.
- Wells, C.G. (1982). *Language, Learning and education*. Bristol: Centre for Study of Language and Communication