



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**GRADO EN Educación Primaria**

**La eficacia de la atención a la diversidad dentro y fuera del aula  
ordinaria desde el ámbito de la audición y el lenguaje**

**Realizado por:**

**Blanca Martínez Alonso**

*Tutorizado por:*

*Antonia Mercedes González Cuenca*

**Curso 2023-2024**

*A mi madre y a mi padre  
por siempre verme capaz de  
alcanzar cualquier cosa; por inspirarme y  
darme fuerzas en la consecución  
de mis logros.*

*A todas aquellas personas que  
que han confiado siempre  
en mí y me han  
apoyado durante el proceso.*

*A mi pareja por hacerme  
brillar.*

**TÍTULO:** La eficacia de la atención a la diversidad dentro y fuera del aula ordinaria desde el ámbito de la audición y el lenguaje

**RESUMEN:** Es un hecho evidente que en el siglo actual la diversidad y la apuesta por atender a la misma está adquiriendo mayor protagonismo que en épocas atrás, en las que los niños y niñas con necesidades especiales no disponían del mismo derecho a una educación de calidad y equidad. Estamos rodeados de diversidad, ya sea en cuanto a las perspectivas, las emociones, a nivel cognitivo, motriz, sensorial, entre otras muchas opciones, lo cual hace imposible negar esta realidad. Dentro de esta diversidad hallamos aquella población que cuenta con dificultades del lenguaje y la comunicación. Estos últimos, al igual que cualquier otro discente con sus singularidades, debe ser atendido para disfrutar de una educación adecuada a sus particularidades y así beneficiarse de todo lo que otorga la misma. En este reto juegan un papel fundamental los docentes de audición y lenguaje (AL), quienes con sus técnicas y estrategias luchan porque esas dificultades sean superadas. No obstante, al igual que cada docente ejerce su labor de manera particular, con los especialistas sucede lo mismo, dado que cada cual busca desde su conocimiento el bienestar del alumnado. Esta diversidad en cuanto a la metodología que escoge el profesorado también es variada, encontrándonos a aquellos docentes que actúan dentro del aula ordinaria con la intención de cumplir con el modelo inclusivo; los profesionales que atienden a sus discentes desde el aula específica de AL; e incluso aquellos que alternan estas dos opciones. Existe una controversia en lo referente al contexto de intervención, considerando las aulas específicas lugares segregadores. El estudio que se realizará nos ayudará a tomar una idea acerca de qué contexto de actuación es más eficaz para atender a los alumnos/as con trastornos de la audición y el lenguaje y qué situaciones o factores nos hacen decantarnos por uno o por otro.

**PALABRAS CLAVE:** atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, necesidades específicas de apoyo educativo, aula ordinaria, aula específica de audición y lenguaje, docente de audición y lenguaje, colaboración, inclusión.

**TITLE:** The effectiveness of attention to diversity in and outside the ordinary classroom from the point of view of hearing and language

**ABSTRACT:** It is clear that in the current century diversity and the commitment to care for it are becoming more important than in the past, when children with special needs did not have the same right to quality and equitable education. We are surrounded by diversity, either in terms of perspectives, emotions, at the cognitive, motor, sensory levels, among many other options, which makes impossible to deny this reality. Within this diversity, there can be found part of the population with language and communication difficulties. The latter, like with any other student with their singularities, must be attended to enjoy an education appropriate to their specificities and thus benefit from all that it grants. Hearing and Language (AL) teachers play a fundamental role in this challenge, who fight to overcome these difficulties with their techniques and strategies. However, just as each teacher carries out their work in a particular way, the same happens with the specialists, since each one seeks the well-being of the students from their knowledge. This diversity in terms of the methodology chosen by teachers is also diverse, finding those teachers who act within the ordinary classroom with the intention of complying with the inclusive model; professionals who assist their students from the specific HL classroom; and even those who alternate these two options. There is controversy regarding the context of intervention, considering specific classrooms segregating places. The study that is being carried out will help us have a better idea about what context of action is more effective to attend to students with hearing and language disorders and what situations or factors make us select one or the other one.

**KEYWORDS:** attention to diversity, special educational needs, specific needs of educational support, ordinary classroom, specific classroom of hearing and language, teacher of hearing and language, collaboration, inclusion.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>1. REVISIÓN CRÍTICA DE LOS APRENDIZAJES PRODUCIDOS EN EL GRADO..</b>	<b>2</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>10</b>
<b>3.1. La atención a la diversidad a lo largo de la historia.....</b>	<b>10</b>
<b>3.2. La atención a la diversidad en la sociedad actual.....</b>	<b>16</b>
<b>3.3. Funciones del docente de audición y lenguaje.....</b>	<b>19</b>
<b>3.4. Perspectivas sobre la involucración del docente de AL en el entorno escolar.....</b>	<b>20</b>
3.4.1. El papel colaborativo del docente de AL con otros profesionales de la educación.....	23
3.4.2. Defensores de la intervención exclusivamente en el aula ordinaria.....	26
3.4.3. Perspectivas sobre la intervención dentro y fuera del aula ordinaria.....	28
<b>4. OBJETIVOS, FOCOS Y/O HIPÓTESIS DEL ESTUDIO.....</b>	<b>29</b>
<b>5. DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO Y EL PROCESO METODOLÓGICO.....</b>	<b>30</b>
<b>5.1. Procedimiento metodológico.....</b>	<b>30</b>
<b>5.2. Fases de la investigación.....</b>	<b>30</b>
<b>5.3. Instrumentos de recogida de información.....</b>	<b>31</b>
<b>5.4. Participantes.....</b>	<b>32</b>
<b>6. RESULTADOS DEL ESTUDIO.....</b>	<b>32</b>
<b>7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO.....</b>	<b>33</b>
<b>7.1. Análisis de las respuestas de los estudiantes de AL.....</b>	<b>33</b>
<b>7.2. Análisis de las respuestas de los tres docentes de AL.....</b>	<b>34</b>
7.2.1. Obstáculos para conseguir una intervención inclusiva.....	34
7.2.2. Beneficios de la intervención en el aula de AL.....	35
7.2.3. Beneficios de la intervención dentro del aula ordinaria.....	35
7.2.4. Influencia del grado de dificultad en el contexto de intervención.....	36

7.2.5. Factores que influyen en el contexto de intervención.....	36
7.2.6. ¿La intervención en el aula de AL está alejada de la inclusión?.....	36
7.2.7. Colaboración entre maestro/a de AL y otros profesionales.....	37
7.2.8. Perspectiva sobre la combinación entre aula ordinaria y aula específica de AL.....	38
<b>8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>38</b>
<b>8.1. Ejemplo 1 de intervención combinada (dentro y fuera del aula ordinaria).....</b>	<b>41</b>
<b>8.2. Ejemplo 2 de intervención combinada (dentro y fuera del aula ordinaria).....</b>	<b>42</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>45</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>46</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>51</b>
Anexo 1. La escuela entendida como una fábrica.....	51
Anexo 2. El rendimiento del aprendizaje en la escuela.....	51
Anexo 3. Artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que deben ponerse en práctica en la escuela para trabajar la aceptación de la diversidad.....	52
Anexo 4. Las distintas propuestas educativas que se han establecido a lo largo de la historia como respuesta a la atención a la diversidad.....	52
Anexo 5. Categorización y subcategorización del cuestionario planteado a los estudiantes de la mención de AL en el grado de Educación Primaria.....	53
Anexo 6. Resultados provenientes de la entrevista realizada a los profesionales especialistas en AL.....	55

## INTRODUCCIÓN

El inicio de este trabajo plasma un recorrido por todos los conocimientos que han sido cultivados durante mi paso formativo en la etapa universitaria. La recolección de todos ellos está enfocada a una sencilla cuestión, en qué docente me he convertido y cómo lograr ser la buena docente que quiero llegar a ser como propósito profesional.

Una vez que los aprendizajes durante el grado han sido descritos, me introduzco de lleno en la selección del tema de estudio, sobre el cual han jugado un papel crítico las experiencias vivenciadas en las últimas prácticas destinadas a la mención de AL. Los dos centros de los que fui partícipe me hicieron reflexionar sobre un aspecto que hasta entonces había pasado por alto, que es el contexto desde el que se atiende la diversidad, siendo mi foco de interés, los discentes con dificultades del lenguaje y la comunicación. Los apoyos proporcionados a los mismos fuera del aula ordinaria por parte de los docentes especialistas han llegado a considerarse como una estrategia segregadora y totalmente alejada de su ideal. A partir de aquí, mi reflexión se enfoca hacia qué modelo de intervención logra con mayor efectividad la superación de las dificultades del alumnado.

Así pues, para contextualizar esta temática se ha realizado un viaje a lo largo de las distintas normativas que han incidido en el modo de atención a la diversidad, navegando desde el año 1857 con la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano), hasta la actual ley educativa con la que contamos, la LOMLOE (2020). Durante este transcurso del tiempo nos percataremos de cómo poco a poco se han ido instaurando nuevos artículos que le han dado mayor protagonismo a los niños y niñas con necesidades especiales. Junto a ello, queda evidenciado cómo actualmente se está atendiendo a la diversidad, el papel clave que tienen en sus manos los docentes de AL y las perspectivas que hoy día coexisten en cuanto al contexto de intervención: los que se posicionan a favor de la atención a la diversidad dentro del aula ordinaria; aquellos que aunque defienden la inclusividad, ejercen su labor tanto en el aula específica de AL, como en el aula ordinaria, o los que atienden a la misma exclusivamente desde el aula específica de AL. Estos últimos son mencionados ante la existencia de docentes que trabajan desde este contexto, pero no me proporcionarán evidencias sobre la eficacia de la intervención dentro y fuera del aula ordinaria, dado que su labor no se desempeña en el primer espacio.

Después de este barrido de información, me sumerjo en la investigación planteando por objetivo conocer la repercusión que supone el uso de las aulas ordinarias y las aulas

específicas de AL en la superación de las dificultades del alumnado y qué modelo sería más efectivo para el tratamiento de los trastornos de la audición y lenguaje. En la recogida de evidencias se hará uso de diversos instrumentos cualitativos como la entrevista y cuestionario, siendo los sujetos que nos las proporcionen estudiantes que están cursando la mención de AL, y profesionales expertos que a día de hoy están desempeñando la función de AL.

Disponiendo de algunos datos, se pondrá en marcha el proceso de análisis y discusión de los resultados, donde una vez aunadas todas las opiniones recogidas, las contrastaré con situaciones reales de mis prácticas para ofrecer una visión más cercana a la realidad, llegando finalmente a una conclusión para intentar responder al foco de interés.

## **1. REVISIÓN CRÍTICA DE LOS APRENDIZAJES PRODUCIDOS EN EL GRADO**

Cada estudiante que se adentra por las puertas de la Facultad de Ciencias de la Educación posee diversos motivos por el que ha elegido el magisterio, pero todos/as y cada uno de ellos/as se encaminan hacia el mismo fin, convertirse en docentes. Desde los primeros pasos durante este camino de formación se nos proporcionan múltiples técnicas, estrategias, fuentes de información, filosofías de pensamiento para saber cómo actuar desde nuestra labor, teniendo después cada uno la responsabilidad de crear el perfil docente que le gustaría llegar a ser. La tarea de ser docente es más compleja de lo que parece, cargamos a nuestras espaldas con la responsabilidad de que los cientos de niños y/o niñas que aparecen a lo largo de nuestro recorrido dispongan de la mejor educación posible para hacer frente al mundo que les espera fuera de las puertas de la escuela.

Se puede llegar a pensar que la labor de un maestro/a que se sitúa delante de sus receptores a explicar la lección puede ser desempeñada fácilmente por cualquier persona, pero la dificultad está en ser un buen docente y no en cualquier tipo de profesional de la educación, y esto último es una cuestión que nos deberíamos plantear.

El problema está, como nos comenta Esteve (1993), un autor de cuyas palabras nos nutrimos en *Teoría de la Educación*, que “nadie nos enseña a ser profesor y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error” (p.1). No obstante, me voy a tomar la libertad de modificar una mínima parte de su discurso para decir “nadie nos enseña a ser un buen profesor/a, o mejor dicho, aquel maestro/a que a todos nos gustaría tener”.

Es indudable que para llegar a serlo no solo nos debemos empapar de las experiencias prácticas que recibimos durante nuestra formación, sino también bañarnos de saberes que fundamenten nuestros actos, aunque sí es cierto, que gran parte de los estudiantes de magisterio afirmamos que donde verdaderamente trasladamos lo aprendido y le dotamos de mayor sentido es en nuestras prácticas. Desde allí, los errores cometidos se convierten en la base principal del templo de conocimiento que estamos construyendo, todo con el fin de ser mejores en nuestra labor.

Estos errores cometidos, no vistos como defectos sino como pieza clave en nuestro ciclo formativo, son los que nos orientan a pulir nuestro perfil docente, pudiendo encaminarnos hacia dos alternativas, el docente técnico o el reflexivo, como me fue enseñado en la asignatura de *Didáctica General*. En mi caso, vuelco mi interés hacia este último, que según las palabras de Schön (1988), siente interés por investigar y reflexionar, mostrando constantemente una actitud crítica con lo que hace y en donde se desenvuelve, siendo su principal foco de estudio las actitudes del alumnado, la repercusión que tienen sus estrategias de enseñanza en ellos, el contexto de aprendizaje en el que se encuentran, etc. El docente reflexivo reconoce el proceso que está llevando a cabo el estudiantado, teniendo como principal objetivo que aprendan. Para este modelo, el aula es un espacio complejo en el que pueden ocurrir diversas situaciones, que debe estar abierta a los imprevistos y que a su vez es un lugar dinámico que debe adaptarse al ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, su perfil investigador que lo caracteriza le empuja a tomar decisiones a partir de lo que observa y analiza, para dar paso a nuevas propuestas adaptadas a sus alumnos y alumnas, siendo consciente de la necesidad de reelaboración en el caso de que no sean efectivas.

Como hemos podido contemplar, la función del docente va mucho más allá de la dinámica homogénea de enseñar, mostrar, explicar y evaluar. Son muchas las funciones y responsabilidades con las que cargamos, sin embargo, quiero destacar una que todo docente debería tener en cuenta durante su recorrido y es aquella que dice “es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender” (Meirieu, 2007, p.3.). Es innegable la veracidad que guardan las palabras de este investigador. No podemos pasar por alto este aspecto tan relevante en el proceso educativo, puesto que sin despertar ese interés en el alumnado por escuchar y recibir aquello que le estemos contando, de nada servirán nuestros discursos, las actividades programadas o cualquier otra cosa. Debemos encargarnos de captar su atención y explicarles el sentido de los nuevos conocimientos que adquirirán.

Con la intención de que se cumpla lo anterior, debemos olvidarnos de ser meros transmisores, pasando pues de la transmisión a la interiorización, porque nuestra función no es llenarle la cabeza a los niños y niñas con nuestros pensamientos e ideas como si fueran cubos vacíos, sino sacar de ellos el bagaje que llevan tras de sí. Esto último es lo que supone la educación. La interiorización previamente mencionada no se limita a la mera verbalización de lo que se busca enseñar, la cual solo se mantiene en la memoria a corto plazo, sino que alberga mucho más que eso, se basa en conseguir que lo enseñado permanezca en el interior de los discentes con un sentido lógico. Gracias a esta interiorización dejaremos a un lado el aprendizaje memorístico, entendido como la retención de información sin la existencia de una vinculación lógica con su significado, a un aprendizaje significativo e incluso relevante.

Teniendo como fin que estos dos estilos de aprendizajes (significativo y relevante) sean desarrollados por el alumnado, o al menos el primero de ellos, es necesario disponer de buenas herramientas que hagan efectiva nuestra didáctica. Para ello, debemos tener en cuenta lo que se conoce como triángulo didáctico, también aprendido en *Didáctica General*, cuyos extremos conforman a tres componentes claves, por un lado, el componente psicológico que hace referencia al conocimiento del perfil del alumnado, por otro lado, el factor epistemológico que alberga el análisis de los contenidos que van a ser enseñados, las herramientas con la que se quiere trabajar, la reflexión acerca de cómo van a asimilar los discentes lo diseñado; y como último extremo del triángulo hallamos al docente, quien actuando como agente curricular y no como ejecutor mecánico, trasladará el currículum a la práctica y siempre mostrando una actitud mediadora (Bolívar, 2015). No debemos olvidarnos del contexto de aprendizaje, encargado de englobar al triángulo didáctico. Este último eslabón que nos faltaba por nombrar representa la flexibilidad que debemos mostrar en el aula, puesto que es necesario adecuarnos a lo que nos demandan los escolares y a sus necesidades. No obstante, es indispensable remarcar que la labor del docente no se limita únicamente a la enseñanza de contenidos, sino también conlleva la enseñanza de competencias o habilidades básicas con la que los discentes puedan desenvolverse más allá de las puertas de la escuela y les permita ser autónomos y críticos con aquello que se les presenta.

Como podemos comprobar, es imprescindible que como docentes nos cuestionemos cómo queremos ser y qué tipo de figura deseamos adoptar, pero también es relevante que reflexionemos sobre el tipo de escuela por la que queremos apostar.

Muchos y muchas coincidiremos en querer alejarnos de aquella escuela que Francesco Tonucci representó como una fábrica (véase Anexo 1), la cual es una representación de lo que se conoce como organización instrumental. Según Pérez Gómez (1998) este modelo de organización se caracteriza por la carencia de relaciones sociales y la artificialización burocrática de los intercambios, cuyo programa de actuación es totalmente impersonal y alejado de las relaciones horizontales. Tonucci no tuvo mejor manera de plasmar esta organización que mediante la sencillez de un dibujo, con el cual quiso expresar la homogeneidad por la que apuesta la organización instrumental, queriendo que todo el alumnado se convierta en un clon de lo que los docentes autoritaristas buscan, sin tener en cuenta sus peculiaridades.

Estableciendo pues el modelo de organización que no queremos para nuestra escuela, que es aquel de tipo adoctrinador, seguramente nos decantemos por aquel que entiende la escuela como un espacio cultural de vivencias e interrelaciones, que fue a la conclusión a la que llegamos los discentes que cursamos la asignatura de *Organización de centros e instituciones*. Este último del que hablo, y sobre el que centramos nuestro aprendizaje en la materia anteriormente nombrada, considera que el aprendizaje no se produce únicamente por parte de los niños y niñas, sino también en el profesorado. Defiende una escuela que sea creada entre todos y todas a través de la cooperación, donde primen las relaciones horizontales, los espacios estén dotados de los suficientes recursos para impulsar el aprendizaje, la diversidad sea percibida como un hecho que celebrar y no que castigar, y sobre todo que sea un lugar donde nadie se sienta inferior y en el que cualquier voz sea escuchada y respetada.

En esta escuela los docentes no son los únicos que desempeñan un papel clave en el proceso de aprendizaje de los infantes, sino que también se les concede reconocimiento a las familias, puesto que como afirman García y Olivares (2017) son los principales agentes de socialización para los más pequeños, actúan como un vehículo mediador en la relación que mantiene el niño/a con el entorno y ejecutan una función primordial en su desarrollo personal y social. Por este motivo, la familia debe verse involucrada en las decisiones que son tomadas en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as. Gracias a su opinión podremos entender y conocer mejor a sus pequeños.

Apostemos por una escuela en la que se respete el ritmo de aprendizaje del alumno/a, no se les sobreinforme, no se les cargue de deberes y sobre todo no se les arrebate su tiempo

de descanso. Para muchos niños y niñas el tiempo del recreo es vital para liberar la tensión después de varias horas sentados, centrar la atención en otro campo visual y expresamente para fomentar las interacciones sociales que van acompañadas del aprendizaje. Muchas personas pueden sorprenderse al escuchar que el momento del día donde se produce mayor aprendizaje es en el recreo, pero es la realidad, y sino fíjense en la viñeta 01 de Frato (véase Anexo 2), la cual analizamos en *Teoría de la Educación* y donde se halla un gráfico en el que queda demostrado este dato. Por tanto, no infravaloremos el poder que tienen las relaciones entre iguales en el desarrollo del aprendizaje de los más pequeños y tampoco restrinjamos la educación a meras explicaciones académicas.

Por ende, debemos acabar con la jerarquía de las materias, donde las asignaturas relacionadas con el ámbito de las ciencias y las letras tienen mayor peso que las de tipo artístico, impidiendo que muchos discentes descubran sus talentos o destrezas, y sintiéndose fracasados por no sentirse atraídos por aquellas a las que se les concede mayor importancia.

Un último aspecto clave que debe ser tenido en cuenta en las escuelas y que anteriormente se ha nombrado de manera superficial es lo que se conoce como diversidad. Esta concepción no solo se encuentra referida a los trastornos del desarrollo y a las dificultades del aprendizaje, o como actualmente es designado, a las personas con diversidad funcional. Cuando hacemos uso de la palabra *diversidad* nos estamos refiriendo a cualquier aspecto de su esencia que lo hace diverso, ya sea de tipo cognitivo, físico, sensorial, social, étnico, cultural, etc. Todo tipo de diversidad debe ser atendida, ya que de lo contrario nos arriesgaremos a que sus singularidades sean discriminadas, como se nos explicó en *Comunicación Aumentativa y Alternativa*. Este último detalle pude comprobarlo con más precisión desde las dos últimas prácticas vivenciadas en el cuarto curso de la carrera. En ellas, me encontré con las dos caras de la moneda. Por un lado, aquellos estudiantes que recibían una atención adecuada a sus singularidades, y por otro lado, se hallaban los discentes que pese a contar con medidas de apoyo, no eran las adecuadas para lidiar con su diversidad, ralentizando así el proceso de mejora de sus dificultades lingüísticas y/o comunicativas. Y como habitualmente sucede, también están los infantes que aún no recibían las medidas necesarias debido a la tardanza que supone el proceso de evaluación de las necesidades educativas. A pesar de esta dura realidad, durante este tramo de prácticas fue magnífico observar en algunos casos, cómo con paciencia y aplicando las ayudas ajustadas a la diversidad del alumno/a se puede lograr avances pequeños pero enriquecedores.

Así pues, con la intención de que los estudiantes no sean discriminados por sus particularidades, la educación en valores dispone de más influencia de la creemos, de lo cual fui consciente en la materia *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Si hacemos entender a los niños y niñas los derechos humanos con los que cualquier ciudadano cuenta, haciendo hincapié sobre todo en el artículo 1 y 26.1. (véase Anexo 3), lograremos que la diversidad no sea entendida como un defecto o un rasgo que hay que tratar de manera diferente, más bien como una característica de la persona que hay que aceptar. Todo ello con el fin de hacerle la vida más fácil a los discentes.

Por ende, aunque todo docente debe recibir una formación clave para atender a la diversidad, existen una serie de especialistas cuya labor va enfocada a ello. Dentro de estos especialistas hallamos los docentes de AL, entre los cuales me encuentro como futura docente de este ámbito. Atendiendo a este último detalle, mi propuesta de trabajo fin de grado se encontrará orientada en parte a su función, por lo que en los próximos apartados se podrá conocer más de ellos.

Finalmente, me resulta interesante analizar desde una visión globalizada aquellos aprendizajes o habilidades adquiridas durante las prácticas que nos fueron proporcionadas a lo largo del grado, más allá del aspecto que fue mencionado en párrafos anteriores. Ante ello, quiero resaltar que además de percibir como necesario el sentimiento de vocación para ejercer esta labor tan humana, también lo son la adquisición de habilidades docentes. De manera que gracias a estas oportunidades he aprendido a adquirir autonomía en un aula; capacidad de improvisación ante los contratiempos que suceden; habilidad para tomar decisiones en función de las situaciones que se te plantean; el valor de la paciencia que es tan necesario en este tipo de contextos; cómo captar la atención del alumnado y cómo lograr llegar a ellos; habilidad en cuanto a organización temporal y espacial. Entre muchas más, pero doto de relevancia a estas porque considero que son las que más evolución han tenido desde mis inicios.

## **2. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

Apoyándome en las experiencias transcurridas en mi último periodo de prácticas como estudiante del Grado de Educación Primaria, tuve la fortuna de compartir mi proceso de formación como futura docente de AL en dos instituciones educativas. Ambas, aunque escuelas de carácter público, eran totalmente diferentes entre sí. Una de ellas (C1) se caracterizaba por ser una Comunidad de Aprendizaje, donde las puertas estaban abiertas a

cualquier individuo que estuviese dispuesto a involucrarse en la educación de aquellos estudiantes. Su filosofía se orientaba plenamente a la inclusión, siendo verdaderamente su principal preocupación. En cambio, el segundo (C2) de los centros se alejaba del objetivo principal que poseía la anterior institución. Ciertamente es que la inclusión no era un tema que les despreocupase, dado que en sus espacios no se toleraba ningún acto de tipo discriminatorio entre los discentes, pero en la práctica el tradicionalismo se mantenía visible. Estas diferencias entre ambos colegios eran muy notables, quedando claramente evidenciado en cómo la atención a la diversidad era llevada a cabo, siendo esto último lo que realmente me introdujo a un proceso de reflexión.

Concretamente, en el C1, la atención a la diversidad por parte del maestro de AL variaba entre el aula ordinaria y el aula específica de AL, predominando este último contexto a consecuencia de que en ocasiones la diferencia entre lo que se impartía en el aula ordinaria y los objetivos establecidos por su parte era mucha. Esta situación empujaba al docente a llevar a cabo el tratamiento de las dificultades de la comunicación y el lenguaje dentro de su aula de AL. En cambio, en las ocasiones donde los tutores de las aulas ordinarias nos involucraban en su sesión y nos concedían ciertos espacios para desempeñar lo planeado, que eran pocas, la intervención permanecía dentro del aula ordinaria.

Sin embargo, en el C2 la atención a la diversidad primaba exclusivamente fuera del aula ordinaria, es decir, dentro del aula específica de AL. Aquellos días en los que el maestro de AL permanecía en este centro educativo, sacaba a los discentes con dificultades lingüísticas de su clase habitual para conducirlos a su propia aula donde las actividades eran desarrolladas con el alumno/a de manera individualizada o en pequeños grupos de tres personas. Mayoritariamente sucedía esta última alternativa puesto que la ratio de infantes que debía atender el docente era demasiado alta para que la atención fuese individualizada.

A partir de estas dos realidades (dentro-fuera del aula ordinaria, C1, y aula específica de AL, C2), me planteé qué estilo de intervención era el más eficaz para atender a los alumnos y alumnas con dificultades en la comunicación y el lenguaje, ya que previamente a mis prácticas defendía con fuerza la intervención fuera del aula ordinaria, al considerar que la involucración del maestro de AL dentro del aula ordinaria no alcanzaba la suficiente calidad en el aprendizaje del alumnado.

No obstante, mi opinión cambió al vivenciar esta experiencia y poder observar con mis propios ojos que la atención dentro del aula ordinaria sí era posible, pero no sabía hasta

qué punto ayudaba en la mejora de las dificultades de los alumnos y alumnas. También percibí cómo en casos específicos no se podía llevar a cabo la intervención dentro del aula ordinaria ya sea por la descontextualización que hablaba anteriormente o por el grado de dificultad del discente. A ello se unía lo observado en el C2 donde no percibí ningún inconveniente en que los niños y niñas fueran conducidos al aula de AL para recibir sus apoyos necesarios, puesto que en el caso de algunos/as creí necesaria su individualización dadas las particularidades que presentaban.

Ante esta controversia que estaba sufriendo en ese instante y que continuó experimentando, consideré esta vivencia como una oportunidad magnífica para dar respuestas a mis preguntas, las cuales se orientan hacia qué modelo de intervención desde el ámbito de la audición y el lenguaje es más eficaz, y qué aspectos o factores nos impulsan a intervenir en un contexto u otro.

La necesidad de esta investigación también proviene del gran porcentaje de personas que se están sumando al hecho de que la intervención fuera del aula ordinaria es una opción totalmente segregadora y discriminatoria que no debe ser tomada en cuenta, apostando únicamente por la atención dentro del aula ordinaria. Pese a este pensamiento que está predominando cada vez más en el mundo educativo, me planteo si esta forma de lograr la inclusión puede perjudicar de algún modo a la atención necesaria a esa diversidad del estudiantado.

Con el objetivo de alcanzar un mayor conocimiento de este foco de interés, la “modalidad de investigación” como trabajo de fin de grado puede ser una herramienta útil para extraer conclusiones, ya que la modalidad de “propuesta de mejora” se aleja de esta necesidad que siento de responder a mis preguntas.

A la hora de hablar de los destinatarios a los que va dirigida esta investigación podría decir que cualquier persona involucrada en el mundo educativo y sobre todo que muestre curiosidad por saber qué modo de actuación es el más adecuado para atender a la diversidad de nuestro alumnado. Pero sobre todo lo dirijo a aquellos docentes de AL y a los que próximamente lo serán que están atravesando un momento de reflexión como el mío y que se sienten desorientados en cuanto al contexto donde se debe realizar la intervención, en qué momento es más adecuado dirigirse a un lugar u a otro, y qué es lo que nos empuja a decidir el contexto donde se produce el tratamiento lingüístico.

### 3. MARCO TEÓRICO

Desde el primer minuto que tenemos de vida nos convertimos en seres humanos únicos en nuestra esencia, poseedores de unas características evolutivas propias que nos diferencian del resto. Estos rasgos que nos hacen distintos los unos de los otros es lo que favorece el término *diversidad*. La diversidad cobra vida desde el momento en que una persona manifiesta distintas maneras de aprender y de relacionarse con el medio. Para comprender con mayor claridad el significado que la misma acarrea, ya que no siempre va ligado al significado de discapacidad, debemos incidir en las características individuales de cada individuo, ya sean de tipo intelectual, físico, sensorial, social, altas capacidades o aquellas diferencias que están vinculadas con el contexto sociocultural de los mismos.

Teniendo en cuenta este concepto, desde el ámbito educativo debemos atender al hecho de que todos los alumnos y alumnas presentan unas necesidades educativas propias y específicas, las cuales serán claves a la hora que se ponga en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en este momento donde debemos enfrentarnos al mayor reto, que es el cómo lograr una educación de calidad y equidad que contemple a la diversidad que se presencia en el alumnado.

Pese a este reto, como profesionales de la educación debemos encontrar soluciones que nos hagan lograr lo anterior, dado que toda persona tiene derecho a recibir una educación que sea de calidad sin importar sus singularidades o condiciones, lo cual aparece en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

Inciendo una vez más en el término *diversidad*, la forma en la que se entiende y su manera de ser atendida ha evolucionado a lo largo de la historia de la educación, presentando pues muchas modificaciones en lo que respecta a su significado. Este transcurso del tiempo se podrá contemplar a continuación mediante el viaje que se hará en la normativa relativa a la atención a la diversidad en el estado español.

#### 3.1. La atención a la diversidad a lo largo de la historia

Comencemos sumergiéndonos en épocas pasadas, más concretamente, en el año 1857 que trae consigo el inicio de la educación pública a través de la **Ley de Instrucción Pública (1857)**, la primera ley educativa que regula íntegramente todo el sistema educativo español en función de los que nos menciona García (2017) en Álvarez-Rementería, Darretxe, Gaintza (2022). Es en su artículo número 108 donde indica al Gobierno su intención de promover un

centro especializado por cada distrito universitario para “ciegos” y “sordos”, manteniendo al margen del sistema educativo cualquier otro tipo de “deficiencia”. A partir de aquí se comienza a ofrecer una respuesta educativa a los niños y niñas con este tipo de singularidad, y abre paso a un largo camino hacia la respuesta a la diversidad. Es cierto que anteriormente a esta propuesta hubo una escuela para personas sordomudas en 1800 por parte del Ayuntamiento de Barcelona, pero no fue hasta esta ley cuando se hace mención por primera vez de este colectivo en un documento legislativo.

Desde aquel primer impacto en la educación, transcurrieron 113 años hasta la aprobación de la **Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970)** y es considerada como el primer documento legal donde se hace mención a aspectos vinculados con la educación especial. En el Título I se permite a las personas “deficientes” e “inadaptadas” con anomalías profundas su incorporación a la educación en centros de educación especial.

A su vez, la LGE (1970) sopesa la educación especial como un subsistema dentro del sistema educativo general, paralelo a la educación ordinaria que se sustenta en el modelo clínico y en un currículo diferenciado y segregado. Por un lado, aquellos discentes que eran etiquetados como “normales” recibían clases en centros educativos ordinarios, y por otro lado, los niños y niñas “especiales” con algún tipo de discapacidad lo hacían de la mano de los maestros/as de pedagogía terapéutica. Estos especialistas desarrollaban “**programas de desarrollo individual**” (PDI) en centros especializados o en el caso de los más leves en aulas específicas dentro de los centros ordinarios. Dichos programas tenían como intención el tratamiento rehabilitador de las personas deficientes, con el fin de lograr mejoras en las distintas áreas del desarrollo evolutivo.

A pesar de este impulso que trae la LGE (1970) a la educación, se reconoce una falta de precisión en cuanto a la ordenación de la educación especial, lo que lleva en 1975 a la constitución del **Instituto Nacional de Educación Especial**, y posteriormente en 1978, a la publicación del **Plan Nacional de Educación Especial**, en el que se desarrolla con mayor inciso los principios determinados en la ley.

A partir de la puesta en vigor de la **Constitución Española en 1978**, en uno de sus artículos (art.27) se reconoce la educación como un derecho libre que debe poseer cualquier persona para alcanzar un desarrollo integral de ella misma, siempre bajo el respeto de sus derechos y libertades. Además, en el artículo 49 se menciona la necesidad de que las personas

con discapacidad sean apoyadas por los poderes públicos. Especialmente va dirigido a los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, cuya deficiencia no les posibilita o dificulta participar en la vida social.

En torno a esta nueva realidad, se producen una serie de cambios tanto en el ámbito social como educativo. Por parte del ámbito social se produce la aprobación de la **Ley 13, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos**, abreviada por sus siglas como LISMI (1982), la cual aparece a partir de la necesidad de desarrollar el artículo 49 de la Constitución. Esta ley es la primera en España referente a las personas con discapacidad y la primera que instaura los principios de normalización y sectorización de los servicios, así como el apoyo a la integración y la atención individualizada. Esto lo podemos observar en su artículo 25, que dice así:

“La educación especial se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas del sistema educativo general de forma continuada, transitoria o mediante programas de apoyo” (Ley 13/1982, de 7 de abril, p.11108).

Con la publicación de esta ley y el **Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial** reformulado en el año 1985, los principios de normalización, sectorización, interacción e individualización dan paso a las primeras prácticas de integración escolar en nuestro país, donde las instituciones educativas se comprometen a través de proyectos al cumplimiento de la integración social, dando paso a lo que se conoce como escuela integradora.

La Constitución Española (1978) trajo consigo al mismo tiempo cambios en el ámbito educativo, siendo uno de los de mayor relevancia y que coincidió con la aprobación de la misma, la publicación del **Informe Warnock (1978)** elaborado por el Comité de Investigación sobre la Educación de los niños y jóvenes deficientes de Reino Unido, y cuyo nombre se debe a Mary Warnock, presidenta de dicho comité. En este documento se busca eliminar la distinción entre los niños/as con diversidad funcional de los que no, por ello, en él se manifiesta que todos los niños y niñas poseen el mismo derecho a asistir a la escuela ordinaria sin ningún tipo de exclusión (Rubio, 2009).

Este informe supone un punto de inflexión dado que introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), alternativa a las denominaciones como la de deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado, minusválidos, y como comenta Arnaiz

(2003) en Álvarez-Rementería, Darretxe, Gaintza (2022) apuesta por distanciarse de prácticas centradas en el déficit del alumnado.

De igual modo, Camacho (2017) informa que el contenido procedente de este informe alegaba que una persona con NEE no había que transformarla en “normal”, sino aceptarla con sus particularidades y proporcionarle los mismos derechos que poseen los demás individuos para que así pudiese *fomentar sus capacidades al máximo*. Esta nueva concepción recibe el respaldo en la Declaración de Salamanca de 1994, la cual anuncia que lo más beneficioso y enriquecedor para cualquier estudiantado es el aprendizaje de manera conjunta, lo que supone un impulso para la educación inclusiva.

No es hasta la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)** cuando tiene lugar la aparición de la educación comprensiva y diversificada. La LOGSE (1990) lucha por la normalización y la integración escolar, lo que supone un avance, puesto que por primera vez aparece por escrito en una ley educativa del Estado español el concepto de NEE. Álvarez-Rementería, Darretxe, Gaintza (2022) confirman que en el artículo 36 aparecen regulados los recursos que son necesarios para que los infantes con NEE adquieran sus objetivos, la atención a esta población por los principios de normalización e integración escolar, entre otros aspectos. Mientras que en el artículo 37 podemos comprobar lo relativo al profesorado especialista, los medios y materiales didácticos precisos, la escolarización en unidades o centros de educación especial de acuerdo al caso, etc.

Esta misma ley asienta la escolarización en un solo sistema y propone la necesidad de un currículum abierto y flexible que se adecue a las necesidades de cada Comunidad Autónoma, ciudad o centro escolar. Esto supuso la ruptura con la dualidad curricular (ordinario-especial). En ella tiene lugar la incorporación del término *diversidad*, siendo entendido como “la asimilación de la heterogeneidad de cualquier grupo escolar” (Camacho, 2017, p. 16).

Como **medidas de atención a la diversidad** determinadas en esta ley encontramos el refuerzo educativo, las adaptaciones curriculares significativas y poco significativas, los programas de diversificación curricular y los programas de garantía social.

Con la entrada del nuevo siglo, el Gobierno en 2002 aprueba una nueva ley educativa, la **Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)**, que rápidamente fue derogada en el 2006 por la **Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)**, debido a que fue considerada

un retroceso para la educación, especialmente por su apuesta por un modelo educativo selectivo.

La LOE (2006) recoge en su preámbulo que la mejor manera de ofrecer una respuesta educativa a todos los alumnos y alumnas es desde el principio de inclusión, considerando que únicamente de este modo se asegura el desarrollo integral de todos, se cumple con la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social, evitando así la exclusión educativa. Asimismo, esta ley señala que las administraciones educativas deben favorecer los recursos necesarios a los niños y niñas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria. Así, aparece el concepto de alumnado con “**Necesidad Específica de Apoyo Educativo**” (NEAE), para referirse a aquellos estudiantes que necesitan una atención educativa distinta a la ordinaria ya sea por presentar NEE, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, para lograr los mismos objetivos de carácter general establecidos por todo el alumnado (LOE, 2006). Mientras que el concepto de NEE queda reservado para aquel estudiantado que disponiendo de informe psicopedagógico y dictamen de escolarización, demande por un periodo determinado de su escolarización o durante toda ella, ciertos apoyos y atenciones educativas específicas, como son los apoyos proporcionados por los docentes de AL.

En cuanto a los principios que deben regir la escolarización del alumnado con NEE la LOE (2006) habla de normalización e inclusión, dejando de lado a la integración, además de otros como: calidad, equidad, aprendizaje permanente, flexibilidad, etc.

Teniendo como intención atender las necesidades tanto del alumnado con NEE como con NEAE, surgen nuevas medidas de atención, siendo de carácter específico, como las adaptaciones para las personas con altas capacidades, las adaptaciones curriculares de acceso, además de las nombradas en la LOGSE (1990), los programas de diversificación curricular.

En definitiva, la LOE (2006) representó un paso estrella hacia la escuela inclusiva, e incluso proporcionó autonomía a las instituciones educativas para que pudieran adaptar las medidas de atención a la diversidad a su realidad educativa mediante los planes de centro.

A lo largo de este recorrido histórico en lo referente a la normativa educativa, es imprescindible que nombremos la **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** aprobada por la ONU en el año 2006. Gracias a ello queda

recogido por escrito que las personas con discapacidad poseen el mismo derecho a una educación inclusiva, de calidad, gratuita y en igualdad de condiciones que los demás.

En el año 2013 se vuelve a percibir un retroceso con la **Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)**, debido a la escasa mención que hace de la atención a la diversidad y su deseo por introducir pruebas estandarizadas, lo cual ha desencadenado a una gran oleada de críticas. Dicha ley tampoco trae consigo cambios sustanciales, más bien se trata de una copia de la LOE (2006) sobre la que ha ido introduciendo modificaciones. En referencia al concepto NEAE, la LOMCE (2013) incluye al alumnado con TDAH.

La tan criticada LOMCE (2013) es finalmente derogada en 2020, apareciendo posteriormente la actual ley con la que contamos a día de hoy, la conocida **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020)**. Al igual que en leyes anteriores, la LOMLOE (2020) apuesta por los principios de equidad, igualdad de oportunidades e inclusión educativa, aportando como nueva idea un plan de 10 años, dirigido a que los centros ordinarios dispongan de los recursos necesarios para poder atender al alumnado con diversidad funcional con las mejores condiciones.

La función de los centros de educación especial se sigue orientando a ofrecer atención a aquellos niños y niñas que necesitan atención muy especializada, pero además, se convierten en centros promotores de recursos y apoyo para los centros ordinarios.

Por otra parte, cuando la LOMLOE (2020) menciona los conceptos de inclusión y equidad tiene como finalidad eliminar las barreras que imposibilitan la participación y el acceso de los discentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta misma ley establece el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como una de las herramientas fundamentales para la obtención de la inclusión. Este diseño como apunta CAST (2011) fue elaborado para hacer frente a los currículums inflexibles, o mejor dicho, los “talla-única-para-todos”, aquellos que promueven barreras y que impiden tener en cuenta la variabilidad individual que existe en las escuelas. Tomando como base el objetivo propuesto por el DUA, se establecen tres principios fundamentales. El primero de ellos responde a la necesidad de ofrecer múltiples formas de despertar el interés del alumnado, ya que los niños y niñas difieren notablemente en los modos en que se motivan para aprender. El segundo principio se centra en proporcionar múltiples formas de representación ante el hecho de que no hay un único medio de

representación de la información, porque los alumnos y alumnas perciben y comprenden de manera distinta. El último de los principios se encuentra dirigido a la acción y expresión, es decir, a diversificar los medios de expresión.

En conclusión, todo este recorrido queda sintetizado en el Anexo 4, donde haciendo uso de la línea del tiempo queda comprimida toda la información expuesta hasta ahora.

### **3.2. La atención a la diversidad en la sociedad actual**

Hoy por hoy, las diferentes perspectivas sobre lo que se entiende por diversidad provoca que no contemos con una única definición de la misma, por ello voy a apostar por destacar aquellas que más se asemejan al ámbito desde el que la diversidad está siendo tratada, que es el desde el educativo.

Por un lado, Silva (2007) apunta a que la diversidad es comprendida como todas aquellas características extraordinarias de los niños y niñas que a causa de distintos factores necesitan ser atendidas por especialistas para que todos los sujetos logren el mismo nivel de aprendizaje.

Por otro lado, Ruíz (2010) señala que el concepto de diversidad se orienta a las necesidades educativas propias y específicas del alumnado para poder participar en las experiencias de aprendizaje requeridas para su desarrollo.

A ellos se une la opinión de Ágreda, Alonso y Rodríguez (2016), quienes conciben la diversidad como una característica interdependiente e intrínseca de cualquier ser humano. Considerando también la diversidad como un amplio abanico de personas, dado que cada individuo es distinto de los demás, ya sea por su forma de actuar, pensar, sentir o de ser.

Esta diversidad que se produce en el ámbito educativo puede depender de muchos factores según comenta Ruíz (2010), quien establece la siguiente categoría:

- a) Diferencias individuales: etapa evolutiva; conocimientos previos; motivación; expectativas.
- b) Diferencias de grupo: étnicas; género; socio-culturales; socio-económicas.
- c) Elementos del contexto: escolar; familiar; social
- d) Factores psicológicos
  - Dificultades de tipo emocional
  - Problemas de atención

- Retraso en el desarrollo o desarrollo no acorde de tipo intelectual (razonamiento deductivo, lógica, comprensión verbal...), que a la vez influye en el aprendizaje de la lectoescritura y cálculo.
- Dificultades en el desarrollo de áreas madurativas: psicomotricidad, lenguaje, etc.
- e) Factores sociales: ambiente familiar degradado; ambiente socialmente desfavorecido, habitualmente acompañado de malos hábitos de salud; ausencia de escolaridad; absentismo.

Desde el ámbito de la educación, toda esta diversidad debe ser atendida, promoviendo la eliminación de barreras y el acercamiento al camino de la inclusión. La atención a la diversidad es entendida por el Decreto 101/2023, de 9 de mayo como el conjunto de actuaciones y medidas orientadas a atender las necesidades y diferencias de todo el alumnado con la finalidad de garantizarles la mejor respuesta educativa en un espacio inclusivo, donde se promocionen oportunidades reales de aprendizaje teniendo lugar en contextos educativos ordinarios.

Si indagamos en el interior de la actual ley educativa, LOMLOE (2020), más específicamente en Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, esta nos detalla que la atención a la diversidad tiene como objetivo primordial asegurar una educación de calidad que asegure la equidad, inclusión educativa y la atención a la compensación de los efectos que las diferencias de tipo cultural, social y económico puedan producir en el aprendizaje. Entre las distintas medidas para poder atender a la diversidad encontramos: las de carácter general; programas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales; programas de refuerzo y profundización; y las medidas específicas. En estas últimas es donde voy a enfocar mi atención, siendo una de ellas el apoyo dentro del aula ordinaria procedente del profesorado especialista de Pedagogía Terapéutica o AL. Esta atención que recibe el alumnado podrá ejecutarse fuera del aula habitual siempre y cuando la intervención no pueda realizarse en el interior de ella y esté convenientemente justificada según menciona la LOMLOE (2020).

Los alumnos y alumnas que son beneficiarios de esta medida específica son los alumnos/as con NEE. Al existir aún cierta confusión entre los conceptos NEE y NEAE se propondrá a continuación una diferenciación entre ambos, cuyas definiciones fueron previamente establecidas por la LOE (2006), y se mantienen actualmente por la LOMLOE (2020) en los artículos 71 y 73 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

**Tabla 1.** *Diferencia entre alumnado con NEE y NEAE a partir del artículo 71 y 73 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).* (creación propia, 2024)

ALUMNADO CON NEE	ALUMNADO CON NEAE
<p>El alumnado que presenta necesidades educativas especiales es aquel que debe hacer frente a barreras que limitan su acceso a la escolarización, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alteraciones físicas, psíquicas o sensoriales, tales como: visual, intelectual, auditiva, motora, trastorno del espectro autista (TEA)</li> <li>- Trastornos graves de conducta</li> <li>- De la comunicación y del lenguaje</li> </ul>	<p>Alumnado que precisa de una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades educativas especiales (NEE)</li> <li>- Retraso madurativo</li> <li>- Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación</li> <li>- Trastornos de atención o aprendizaje</li> <li>- Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa</li> <li>- Altas capacidades intelectuales</li> <li>- Incorporarse tarde al sistema educativo</li> <li>- Condiciones personales o de historia escolar</li> </ul>

Si nos fijamos en la tabla y nos paramos a interpretarla, comprobaremos que sigue sin haber una clara diferenciación entre NEE y NEAE, al ser el primer concepto parte del segundo. Esto es una cuestión que nos hace cuestionarnos la necesidad de estas dos etiquetas para referirnos al alumnado con necesidades especiales y el aspecto en el que se diferencian los niños/as con NEE de los infantes con NEAE. Para dar respuesta a esta cuestión nos apoyamos en García (2022), quien argumenta que los estudiantes con NEAE reciben la modalidad de escolarización dentro de un centro ordinario, mientras que aquellos niños y niñas con NEE pueden disponer también de la modalidad de centro de educación especial y la modalidad combinada.

Varios rasgos que los continúan diferenciando es que los discentes con NEE habitualmente disponen de una adaptación curricular individualizada y significativa (ACIS), mientras que el alumnado con NEAE posee una adaptación con referencia en los contenidos y criterios de su grupo o nivel. La promoción del alumnado con NEAE sigue los mismos criterios que el resto de compañeros/as de su nivel, en cambio, para los estudiantes con NEE se consideran dos criterios: si es beneficioso para su inclusión social y si la permanencia un año más le asegura el logro de objetivos generales de la etapa.

En resumidas cuentas, los infantes con NEE presentan dificultades o singularidades que requieren de una atención más prolongada que los discentes con NEAE.

### **3.3. Funciones del docente de audición y lenguaje**

Uno de los maestros y/o maestras encargados de que la atención a la diversidad sea llevada a la práctica de forma efectiva son los docentes de AL, poco conocidos en la sociedad actual, pese a que cumplen un papel primordial junto con el profesorado especialista de pedagogía terapéutica.

Son escasos los artículos y documentos donde podemos encontrar datos respecto a ellos, y en muchas ocasiones, se continúa hablando de logopeda en lugar de maestro/a de AL. Incluso en la propia ley educativa se nos menciona entre líneas sin detallar claramente nuestro modo de actuación y nuestras funciones.

Aun cuando la limitada información es evidente, podemos encontrar las Orientaciones del Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Almería, por las que se regulan algunos aspectos de organización y funcionamiento de los maestros y las maestras especializados en AL con destino en centros educativos públicos en nuestra provincia, para el curso 2013/2014. En este documento queda descrito con precisión todo aquello que buscaba con anterioridad.

Disponiendo de esta fuente rica de documentación es relevante indicar, ya que muchos individuos lo desconocen, quienes son los docentes de AL. Respecto a ello, estas orientaciones los definen como aquellos especialistas encargados de atender al alumnado con necesidades educativas especiales en el ámbito de la audición y el lenguaje, con el objetivo de facilitarles su acceso al currículo (intervención directa), así como asesorar al resto del profesorado y familias para poder promover actuaciones que beneficjen la superación de los problemas del habla y del lenguaje (intervención indirecta).

La intervención de estos especialistas dentro del contexto escolar se desarrollará por medio de programas de aula, adaptaciones curriculares individuales o programaciones individualizadas, teniendo siempre en mente la consecución de las competencias comunicativas propias de cada etapa educativa, tanto si dicha intervención se desempeña de manera directa o indirecta.

A la hora de hablar de las funciones que efectúan estos docentes, se pueden concretar las siguientes de acuerdo a las Orientaciones del Servicio de Ordenación Educativa [...] por las que se regulan algunos aspectos de organización y funcionamiento de los maestros y las maestras especializados en audición y lenguaje [...] (2013):

1. Atención directa a los discentes con NEE en cuyo dictamen de escolarización quede indicado la necesidad de intervención en el área de la comunicación por parte del maestro/a especialista en audición y lenguaje.

1.1. Atención directa al alumnado con otro tipo de necesidades específicas de apoyo educativo que requieran la contribución de estos especialistas para la mejora de sus habilidades lingüísticas y comunicativas, disponiendo previamente de un informe de evaluación psicopedagógica.

Es necesario indicar que esta intervención de carácter directo se producirá en colaboración con los demás profesores/as encargados de atender al alumnado, especialmente el profesorado tutor.

2. Colaboración con el/al orientador/a del centro educativo para acordar las necesidades educativas relacionadas con la comunicación y el lenguaje.
3. Colaboración con el profesor/a tutor/a y con el resto del equipo docente, adoptando una postura de asesor/a durante la elaboración de las adaptaciones curriculares significativas del alumnado con NEE referentes a la comunicación y el lenguaje.
4. Elaboración y adecuación de los recursos didácticos a las necesidades que presenta el alumnado con NEE asociadas a dificultades en el lenguaje y la comunicación, al igual que asesorar a los demás docentes para que hagan una correcta adaptación de los materiales curriculares y de apoyo.
5. Colaboración con el profesorado en la elaboración de los programas y actividades de prevención y tratamiento de las dificultades en el ámbito de la audición y lenguaje, dirigidas fundamentalmente a la etapa de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.
6. Participar en la cotutoría del estudiantado con necesidades educativas especiales con el que interviene.
7. Coordinación con los orientadores/as educativos y con el equipo docente involucrado en el proceso educativo del alumnado con necesidades educativas de apoyo específico que recibe la atención de este especialista.

#### **3.4. Perspectivas sobre la involucración del docente de AL en el entorno escolar**

Es evidente como nos sugiere Blanco (1990) que no todos los alumnos/as cuentan con el mismo bagaje, todos y cada uno de los discentes se enfrentan a los aprendizajes

establecidos en el currículum de distinto modo de acuerdo a sus capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias, dando paso a sus propias necesidades educativas, individuales y específicas. Ahora bien, estas necesidades individuales no tienen por qué ser siempre especiales, pudiendo ser solventadas a través de una serie de actuaciones que todo profesor/a debe dominar en su interés por atender a la diversidad, como es el caso de conceder más tiempo a los estudiantes, crear nuevos materiales que ofrezcan una respuesta educativa de calidad, diseñar actividades complementarias.

En otros casos, estas necesidades individuales pueden requerir otros medios de apoyo diferentes a los señalados, siendo necesaria la puesta en marcha de una serie de ayudas, técnicas, estrategias pedagógicas de carácter extraordinario distintas de las que habitualmente son beneficiarios la gran mayoría de los alumnos/as. En estos casos, sí que hablamos de necesidades educativas especiales.

Atendiendo adecuadamente estas necesidades educativas especiales y las del resto del alumnado para que puedan continuar su proceso de aprendizaje, estaremos alcanzando una educación de calidad. Aunque es compleja su definición ante los variados significados que se le pueden atribuir, Farstad (2004) en Muntaner (2014) la interpreta como aquella educación que interioriza en los infantes valores, actitudes, conocimientos y competencias perennes hasta la edad adulta, con un sentido de utilidad incluso cuando las condiciones y exigencias sean nuevas.

Haciendo posible esto último, nos estaremos abriendo camino hacia la educación inclusiva. La inclusión de acuerdo a las palabras de Muntaner (2018) representa un cambio existencial del sistema educativo, dado que es un modelo pensado y orientado a cualquier tipo de niño y niña sin ningún tipo de excepción, donde el éxito de su aprendizaje es conseguido a partir de la potenciación de sus capacidades. Este modelo se define como un proceso, fundamentado en la idea de acabar con la exclusión y potenciar los valores de la equidad e igualdad de oportunidades, dejando al margen las características, capacidades y/o procedencia del aprendiz/es.

Muntaner (2014) apunta tres exigencias que caracterizan a la educación inclusiva, siendo la primera de ellas lo que se entiende por la aceptación y el respeto a la diversidad, sin categorizar al alumnado bajo ningún criterio; la segunda se orienta hacia la elaboración de diseños y actividades flexibles y abiertas a la participación, aprendizaje y satisfacción de cada uno de los receptores; y la última consiste en el empleo de agrupamientos de trabajo

heterogéneos como reflejo de la diversidad que existe tanto en las aulas, escuela y en la misma sociedad, acabando de esta manera con la homogeneidad.

A estas tres exigencias se suma la idea de que los discentes deben estar presentes en todas las actividades que se lleven a cabo en la escuela y en el aula; tienen el derecho a sentirse partícipes en todas las actividades y/o experiencias que se generen en el entorno escolar; y todos los infantes deben progresar sin dejar a ninguno de ellos a la deriva.

Tomando como punto de partida la educación de calidad y la equidad que busca lograr el modelo inclusivo, debemos esforzarnos por mantener un equilibrio entre ambos, ya que siendo así proporcionaremos a cada individuo los recursos y las ayudas necesarias para establecer una igualdad de condiciones (Blanco, 2008, como se citó en Muntaner, 2018).

Esta educación de calidad con la que comenzamos hablando no solo depende de la puesta en práctica del currículum, de los docentes que lo desarrollan y los materiales que se emplean, sino que el espacio escolar también juega un papel clave en el alcance de la misma (Pérez y García, 2022).

En sintonía con lo anterior, décadas atrás, cuando los centros educativos no contaban con maestros/as de AL para lidiar con las dificultades del lenguaje y la comunicación, eran los logopedas quienes estaban al cargo de esta función. El uso que hacían del espacio escolar fue bastante criticado debido a la visión que se tenía en el pasado, centrada en que el lenguaje debía ser trabajado desde un espacio aislado, y mediante ejercicios de repetición sin ningún vínculo con la realidad (Martín, 2010). Esto es lo que se conocía por aquel entonces como modelo de apoyo terapéutico, un apoyo individualizado centrado en las dificultades de cada niño/a, guiado y dirigido por los especialistas o expertos sin el apoyo del papel del tutor, por medio de tareas basadas en las dificultades atribuidas al infante.

Gracias al avance en el que la sociedad y el mundo educativo se han sumergido, su visión en cuanto al modelo de actuación del logopeda se ha modificado, puesto que al igual que Acosta (2003) en Castejón y España (2004), opinan que la logopedia lleva mucho tiempo influenciada por disciplinas médicas y psicológicas, desenvolviéndose pues en un marco escolar segregador. A su vez comparten con Sastre (2015) en Muntaner (2018), la idea de considerar el entorno escolar, más especialmente el aula, como un espacio interesante para que tenga cabida la adquisición y desarrollo de la capacidad lingüística. Se hace evidente la demanda por crear un modelo de intervención cercano al aula, currículum, profesorado, en

definitiva, a las situaciones naturales que se plantean en la escuela, donde se ponen de manifiesto la unión entre las dificultades del lenguaje y las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este nuevo punto de vista da paso a la aparición de los maestros y/o maestras especialistas de AL en los años 90, con la finalidad de dejar a un lado las intervenciones de carácter terapéutico que empleaban los logopedas, dado que la función que desempeñaban estaba totalmente aislada del ámbito escolar, actuando todo el tiempo como un agente al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. El individualismo en el que se hallaban inmersos impedía el acceso a la inclusión, motivo por el cual se les pide a los docentes de AL alejarse de esta actitud conocida como cierre personal. Santos Guerra (2000) en Castejón y España (2004) la definía como una actitud de aislamiento, de encapsulamiento, de encierro, de repulsión hacia la crítica y hacia la reflexión sobre la práctica.

#### **3.4.1. El papel colaborativo del docente de AL con otros profesionales de la educación**

En busca de un modelo de intervención más cercano al contexto educativo, Carrión y Luque (2013) se apoyan en las palabras de Parrilla (1996) para resaltar diversos modelos organizativos de apoyo educativo. Entre ellos se localiza el apoyo terapéutico, sin embargo, el deseo por distanciarnos del mismo nos empuja a su omisión. Existen otros tres modelos restantes, acaparando mayor relevancia el apoyo de tipo curricular. En este caso, el maestro/a especialista toma en consideración la colaboración de los otros docentes para dar respuesta a los problemas institucionales, grupales de aula o individuales. Asimismo, no solo los más pequeños son beneficiarios de los apoyos proporcionados por este especialista, sino también el conjunto de la comunidad. Ante esta colaboración entre profesionales, se fomenta el sentimiento de integración de los alumnos/as con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria.

La colaboración que caracteriza a este modelo de apoyo es por lo que se apuesta hoy día. Es el nuevo reto al que se tienen que enfrentar los logopedas y/o maestros de AL ante la demanda de lograr una escuela inclusiva. Es esencial como menciona Acosta (2003) en Carrión y Luque (2013) estrechar la coordinación entre los tratamientos en audición y lenguaje y el trabajo general del aula, al ser este último el contexto donde pasa el alumno/a la mayor parte del tiempo y donde se hallan los mensajes e interlocutores más cercanos a su mundo.

No siempre esta colaboración fue posible, dado que en épocas atrás hubo dos realidades que condicionaron a la misma. En la primera, como nos dicen Luque, Hernández, Fernández y Carrión (2019) en palabras de Hargreaves (2004) el acomodamiento al propio aislamiento en el que estaba sumergido el profesorado, en la segunda, la escuela no poseía hasta ahora una mentalidad que ofreciera incentivos ni apoyos para trabajar en equipo.

Cada vez son más las personas que luchan por esta colaboración entre logopeda y/o docente de AL y profesor/a. Ambas figuras deberán elaborar y desarrollar un contexto de aprendizaje que impulse a la interacción entre los niños/as con dificultades de lenguaje y sus iguales. Esto no suprime la atención directa por parte del especialista en momentos específicos, pero no podemos depender únicamente de este modelo, puesto que su conducta individualista, aislada y secretista solo potencia una falsa colaboración que deriva a situaciones de balcanización (cultura de grupos separados e igualmente competitivos), colaboración cómoda o colegialidad artificial, como afirma Hargreaves (2004) en Luque, Hernández, Fernández y Carrión (2019).

Por tanto, entrando de lleno en el modelo de apoyo colaborativo, entendido como una cooperación por parte del docente de AL con otros profesionales para posibilitar aprendizajes, Acosta (2006) señala que la colaboración se sustenta en tres grandes pilares: a) en el apoyo dentro del aula ordinaria; b) en el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza, todos los profesionales forman parte; c) los alumnos/as pueden ser dirigidos en determinados momentos al aula específica de AL. Los rasgos más característicos de ella es que es voluntaria, está orientada a la igualdad de responsabilidad en cuanto a la toma de decisiones, supone establecer metas en común, está basada en compartir y poner en común recursos, implica corresponsabilidad en los resultados (Acosta, 2003, citado en Castejón y España, 2004).

Al igual que apunta Muntaner (2018), la colaboración como base del modelo de intervención debe ser experimentada como una necesidad, no como una petición, sin quedar reducida a un mero asesoramiento.

Hay que tener en cuenta que no existe una única forma de llevar la colaboración entre maestro/a de AL y maestro/a-tutor a la práctica. A partir de la adaptación proporcionada por Cañete (2023) de las palabras de McWilliam y Casey (2007) distinguimos seis niveles que pueden ser resumidos a continuación.

**Tabla 2.** Modelos de apoyo (adaptación de Cañete, 2023, procedente de McWilliam y Casey, 2007)

Modelo	Localización del alumno/a con dificultades	Enfoque de apoyo	Compañeros/as	Función del maestro-tutor
<b>Fuera del aula ordinaria-Individual</b>	Distanciado del aula habitual	Directamente sobre el niño/a	No está con el o los sujeto/s principal/es	Dar información antes de la terapia, y recibir después de la misma
<b>Fuera en pequeño grupo</b>	Distanciado del aula habitual	Directamente sobre el niño/a	Varios compañeros presentes	Dar y recibir información antes y después de la sesión. Opina con el especialista qué trabajar y qué compañeros participarán
<b>Dentro del aula ordinaria-de uno en uno</b>	En el aula ordinaria, a veces, distanciado del resto	Directamente sobre el niño/a	Están presentes en el aula pero no participan en la terapia	Dirige las tareas, juega con los otros niños, evita que se creen conflictos o distracciones que dificulten la terapia. Apenas recibe información sobre la sesión.
<b>Actividad en grupo</b>	En el interior del aula ordinaria; en pequeño o gran grupo	En todos los discentes que conforman al aula, enfatizando en las necesidades del sujeto/s protagonista/s	Todos o algunos de los infantes del grupo tienen necesidades especiales	En pequeño grupo, orienta las actividades, juega con los niños/as, participa en el apoyo grupal si es posible. En gran grupo, observa, participa y colabora en la planificación de las actividades.
<b>Individualizado dentro de las rutinas</b>	En el aula ordinaria	Directamente, pero no exclusivamente, sobre el niño	Por lo general están presentes	Planifica la actividad, incluye al estudiante en ella, observa la interacción del especialista con el sujeto, da y recibe información después de la rutina
<b>Únicamente consulta</b>	Dentro o fuera del aula ordinaria	El AL puede actuar como experto o colaborador de acuerdo al momento	Están presentes cuando la sesión ocurre dentro del aula ordinaria	Recibe la ayuda del AL para planificar las próximas sesiones, intercambia información con él/ella, da y recibe <i>feedback</i>

Pese a esta gran variedad de estrategias organizativas de cómo ofrecer nuestro apoyo como docentes de AL, ciertos defensores de la inclusión consideran que el mejor modo de actuación es aquel donde el docente de AL trabaja siempre desde el aula ordinaria,

considerando como discriminatorio el resto de opciones. Junto a esta visión, se hallan aquellos profesionales que apuestan por la inclusión y continúan desempeñando su labor fuera del aula ordinaria.

Ambas perspectivas, aun con sus diferencias, opinan que es fundamental rodear a los aprendices de un entorno lingüístico cargado de riquezas que faciliten su aprendizaje, refuercen iniciativas comunicativas y ofrezcan modelos lingüísticos correctos. En cambio, cuando se habla del contexto lingüístico más adecuado para ofrecer apoyo como docentes de AL, sus opiniones quedan diferenciadas, como podrá percibirse a continuación.

### **3.4.2. Defensores de la intervención exclusivamente en el aula ordinaria**

Por un lado, esta población afirma que el apoyo debe producirse dentro del aula porque es el contexto donde hay una mayor influencia en el desarrollo del alumnado. Porras (1998) en Biedma y Moya (2015) añade que pese a los inconvenientes que pueda presentar este modo de ofertar el apoyo, es indiscutible las ricas ventajas que trae consigo, como el simple hecho de que el tutor podrá visualizar por sí mismo la problemática y no depender de los breves intercambios que tiene con el especialista antes de que se marche, pudiendo intervenir en la resolución de la misma. Estando el maestro/a de AL dentro del aula ordinaria podrá observar y analizar cómo se desenvuelve el discente en su contexto, ofrecerle estrategias de acuerdo a lo observado y su apoyo podrá beneficiar a otros escolares con alguna dificultad. De esta manera, el reparto de apoyo hacia otros niños y niñas permitirá que el receptor principal no se sienta el centro de atención ni sea etiquetado. El apoyo en el interior del contexto habitual favorecerá a que el infante con dificultades lingüísticas no pierda las oportunidades y experiencias que se ofrecen allí.

A esta opinión se suma Acosta (2005) quien argumenta que aquellos niños y niñas que son tratadas todo el tiempo en el aula ordinaria disponen de más posibilidades para entablar relaciones con las demás personas que no tienen dificultades, lo cual no ocurriría si se les mantuviera separados o incorporados al aula durante una pequeña parte de la jornada escolar. Teniendo esto en cuenta, fomentarán las relaciones interpersonales y se iniciarán en el uso de la conversación dentro del aula.

Manteniéndose el profesional de AL en el interior del aula ordinaria, podrá facilitar al profesor/a tutor recursos útiles para enseñar a esta población con dificultades del lenguaje a iniciar interacciones, dar respuestas, emplear correctamente el modelado y alcanzar una

adecuada implicación en prácticas cooperativas. Y durante la explicación del maestro/a tutor, el especialista podrá brindar un modelado de respuestas contingentes u ofrecer pistas/señales que ayuden al infante a mantener la atención, la escucha y sentirse incluido en la conversación docente-discentes.

Siguiendo con Acosta (2006) el apoyo al lenguaje dentro de los contextos de enseñanza-aprendizaje acarrea beneficios variados como es la generalización de los objetivos establecidos a partir de las numerosas oportunidades que aparecen en el aula para el uso del lenguaje. En el alcance de esta generalización, juega un rol fundamental el trabajo llevado a cabo previamente en el aula de AL con el discente con dificultades del lenguaje y/o comunicación.

Desde el punto de vista co-constructivista según Martín (2010) es preferible que los logopedas o los maestros/as de AL actúen desde el aula ya que es el contexto social en el que el uso del lenguaje es funcional. Como nos dicen Acosta y Moreno (2003) en Castejón y España (2004), las alteraciones del lenguaje deben ser concebidas como dificultades ubicadas en un contexto antes que como déficits ligados al individuo. Esto supone la necesidad de pasar de situaciones individualizadas a entornos más naturales donde las técnicas sean empleadas en los mismos.

Asimismo, el pensamiento que mantienen las personas de esta postura es compartido con Florian et al. (2011) en Rodríguez, Jenaro y Castaño (2022) quien comparte que los defensores de la educación inclusiva contemplan la provisión de apoyos y programas de educación especial como un modo de discriminación. A esta opinión se suma Blanco (1990), alegando a que el hecho de sacar a los niños y niñas del aula ordinaria es una forma de segregación, además de que se deben tomar medidas sobre aquellos aspectos de las prácticas educativas que pueden generar dificultades, en lugar de realizar estos cambios en los alumnos/as.

Rodríguez, Jenaro y Castaño (2022) se apoyan en las palabras de Centellas y Jurado (2018) al decir que antes que apostar por la provisión de apoyos fuera del aula en respuesta a la atención de la diversidad, la alternativa más idónea es responder a la misma dentro del aula, proporcionando un apoyo integral a todo el alumnado mediante medidas concretas y trasladando las rutinas pensadas para alumnos/as específicos a las actividades que se lleven a cabo en la clase, logrando así una atención a la diversidad desde la igualdad, equidad y calidad.

En definitiva, la verdadera diversidad no puede ser tratada desde la homogeneidad ni desde el trato diferenciador en espacios aislados, sino desde el respeto, la apertura mental, la variabilidad de objetivos, materiales y la puesta en práctica de un sistema educativo flexible y abierto a la garantía de un progreso conjunto (Muntaner, 2014).

### **3.4.3. Perspectivas sobre la intervención dentro y fuera del aula ordinaria**

Por otro lado, aquellos especialistas que no están en contra de la postura anterior pero siguen llevando una práctica entre dentro y fuera del aula ordinaria, opinan que no siempre el ambiente creado dentro de ella ofrece la mismas oportunidades para todos los aprendices (Cabrera, 2011), de modo que atendiendo a las posibilidades creadas en el aula, habrá más alumnos/as que sean beneficiarios de recibir una respuesta educativa a sus necesidades que otros. Si se diera el caso de que los infantes con dificultades del lenguaje no recibieran las necesarias atenciones dentro del aula ordinaria, se podrán desarrollar intervenciones individuales o en pequeño grupo fuera de la misma.

Pese a sus intenciones por intervenir dentro del contexto habitual de los discentes con dificultades en el lenguaje y la comunicación, se topan con una serie de obstáculos. Por una parte, no son pocos los docentes de AL que manifiestan el sentimiento de desvinculación entre sus funciones y las del maestro/a tutor cuando se sumergen en el aula. La maestra/o tutor continúa con la tarea que estaba desarrollando hasta entonces, de manera que el trabajo del AL se percibe más como una intromisión u obstáculo antes que como un apoyo a los objetivos comunes que ambas desean alcanzar. Por otra parte, Luque, Hernández, Fernández y Carrión (2019) destacan que otro de los inconvenientes que hace más difícil adoptar el carácter colaborativo y la inmersión dentro del aula ordinaria es la delegación de la acción educativa en los libros de texto, lo que provoca que los maestros/as de AL actúen al margen.

La intervención en el aula ordinaria también se ve perjudicada por la inexistencia de espacios y tiempos dedicados a la planificación de tareas entre el AL y el tutor. Los docentes de AL no son convocados a ningún órgano de coordinación, por lo que no pueden ofrecer su punto de vista ni llegar a conclusiones con el resto de profesionales. A ello añadimos el hecho de que tampoco son consultados en la elaboración de adaptaciones curriculares individuales, ni son concedores de las programaciones que son planteadas para el alumnado con este tipo de dificultades (Luque, Hernández, Fernández y Carrión, 2019).

Esta falta de consideración por parte del centro educativo hacia los docentes de AL provoca que se sientan desorientados a la hora de actuar dentro del aula ordinaria. Por tanto, su escasa intervención en el aula habitual puede no achacarse a su falta de ganas por alcanzar la inclusión, sino a los inconvenientes que le dificultan cumplir adecuadamente con sus funciones.

En definitiva, pese a estas dos perspectivas, hay que considerar que la elección del contexto de intervención no solo depende del propio espacio, sino que también lleva aparejadas otras cuestiones que son necesarias que tengamos en cuenta a la hora de decantarnos por uno u otro, como puede ser la metodología, recursos e incluso objetivos.

#### **4. OBJETIVOS, FOCOS Y/O HIPÓTESIS DEL ESTUDIO**

Este trabajo de investigación está dirigido a conocer el contexto de intervención más apropiado para trabajar con aquellos alumnos y alumnas con dificultades del lenguaje y la comunicación. Son diferentes propuestas las que adoptan los docentes de AL y las que se están poniendo en práctica en el mundo educativo actual, unas más próximas que otras a la escuela inclusiva que se pretende alcanzar, pero todas ellas mantienen la misma disposición por ofrecer una respuesta educativa de calidad a los receptores del tratamiento lingüístico.

Mi objetivo general es conocer la repercusión que supone el uso de las aulas ordinarias y las aulas específicas de AL en la búsqueda de la superación de las dificultades del alumnado. Los objetivos específicos son:

- Conocer la opinión de los docentes de AL que trabajan dentro y fuera del aula ordinaria sobre la eficacia que proporcionan ambos contextos en el tratamiento de las dificultades lingüísticas.
- Entender la perspectiva de los estudiantes que están cursando o que han cursado la mención de AL sobre los contextos de intervención en el lenguaje y la comunicación.
- Obtener datos específicos sobre cómo lograr una combinación eficaz entre la intervención dentro del aula ordinaria y en el aula específica de AL.

Cumpliendo con todos ellos podré dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas que son, ¿qué es lo que nos hace decantarnos por un modelo u otro de intervención? ¿influye el tipo de trastorno del lenguaje en la elección? ¿existe un modelo de intervención más adecuado para unos trastornos que para otros? ¿la combinación entre aula

ordinaria y aula específica de AL es la más acertada para atender a la diversidad desde el ámbito de la audición y el lenguaje?

## **5. DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO Y EL PROCESO METODOLÓGICO**

### **5.1. Procedimiento metodológico**

Tomando como punto de partida la naturaleza del tópico investigado, los propios objetivos de la actividad investigadora, la manera de abordar el análisis e interpretación de los datos, además de la puesta en práctica de la investigación, la metodología que va a ser empleada presenta un carácter cualitativo.

La metodología cualitativa, desde una visión analítica, descriptiva e interpretativa, alejada de los números, parte de la idea de la construcción social de las realidades que son seleccionadas para estudio y fija su interés en las perspectivas de los participantes que forman parte de la investigación, en las prácticas cotidianas y en el conocimiento cotidiano que habla de la cuestión estudiada (Flick, 2015).

En cuanto a lo concerniente al estudio de casos, entendido como una estrategia que contribuye a la recogida de datos para el conocimiento de los individuos o grupos sociales (Ponce, 2018), me decantaré por el de tipo múltiple, ya que exploraré por más de una unidad de análisis, las cuales aportarán validez interna, externa y confiabilidad a la información. El estudio de casos múltiples se considera como un método comparativo al examinar las diferencias y similitudes entre los casos recogidos, debido a su interés por la diversidad.

### **5.2. Fases de la investigación**

Al tratarse de una investigación cualitativa, debemos nombrar una serie de pasos que nos han permitido llegar a la conclusión de este estudio.

Todo comienza con un proceso de reflexión que conduce al planteamiento del problema; luego damos inicio a la fase de indagación, recogida de información y comparación de perspectivas, para partir de una fundamentación teórica (ya presentada en este trabajo en el apartado 3) que posteriormente nos ayude a introducir el foco de interés. Una vez que el conocimiento está fundamentado, nos introducimos en el diseño de la investigación, lo que implica la selección de las herramientas y de los participantes; el trabajo de campo que abarca la recogida de datos, análisis de la información y discusión.

### 5.3. Instrumentos de recogida de información

Los diversos instrumentos que se han diseñado y utilizado para el proceso de investigación son de carácter cualitativo. Su uso nos ha permitido obtener una visión amplia de la realidad y acceder a distintas miradas sobre un mismo aspecto.

El primer instrumento elegido es la entrevista, que de acuerdo a las palabras de Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) es considerada una herramienta de gran provecho en la investigación cualitativa para recabar datos. Es definida como una conversación entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas a las cuestiones establecidas sobre el problema principal. Con ella se puede recoger información más completa y amplia, junto a la ventaja de que ofrece la posibilidad de resolver dudas durante la misma, asegurando que las respuestas sean válidas.

No todas las entrevistas son del mismo estilo, pueden dividirse en tres tipos: estructurada, semiestructurada y no estructurada. La entrevista semiestructurada es de la que me valdré en la recogida de datos y se desarrollará de manera presencial. En este caso, las preguntas son planeadas y se ajustan a los entrevistados, ofrecen un mayor grado de flexibilidad pudiendo reducir los formalismos, siendo esto último lo que favorece la aclaración de términos o ambigüedades.

La consecución de la entrevista será preferiblemente presencial, asistiendo al centro educativo donde se encuentran trabajando los especialistas de AL, para mantener un trato más cercano. En caso de que no sea posible, se ofrecerá la opción de realizarla online. Las respuestas procedentes de los sujetos entrevistados serán grabadas a través del audio de un dispositivo móvil sin ninguna finalidad de que sea divulgada, únicamente con fines transcritivos, y así disponer de mayor facilidad a la hora de extraer datos relevantes para el estudio. En lo referente a la transcripción será ejecutada apoyándome de una aplicación denominada *Good Tape*.

Seguidamente, el cuestionario será la segunda herramienta con la que obtendremos datos. Las preguntas que componen al mismo serán cerradas, es decir, irán acompañadas de tres o cuatro opciones, dependiendo del caso, entre las cuales una única elección puede ser la escogida. Esta opción nos ahorrará más tiempo y adquiriremos mayor agilidad a la hora de alcanzar conclusiones. Las respuestas a las cuestiones no serán únicamente de tipo afirmativa

o negativa, sino que también presentarán un carácter cualitativo adecuado a lo que las cuestiones solicitan.

Por último, las preguntas presentadas en la entrevista y el cuestionario, no son las mismas al tratarse de participantes con distinto bagaje, aunque guardan similitud por el foco de interés que persiguen. Todas ellas darán respuesta a las categorías de análisis planteadas en el sistema categorial, que quedan recogidas en el apartado de resultados.

#### **5.4. Participantes**

Para el presente estudio se han adoptado distintas vías para la obtención de información, recibiendo siempre el consentimiento previo por parte de los participantes a quienes se le explicó el motivo de esta investigación y su finalidad, asegurando la privacidad de sus datos en cualquier caso, siendo utilizados únicamente como herramienta de identificación.

De manera que los destinatarios de la entrevista fueron tres docentes especialistas en AL de la provincia de Málaga. La primera (D.E.A.L.1) es maestra especialista en niños/as sordos en tres colegios públicos diferentes. El segundo (D.E.A.L.2) docente ejerce su labor en dos centros de Educación Primaria públicos, siendo uno de ellos una Comunidad de Aprendizaje, y el último maestro también trabaja en dos escuelas públicas (D.E.A.L.3). Las instituciones educativas en las que los docentes de la provincia de Málaga ejercen su labor no se encuentran ubicadas en el mismo distrito. Estos tres comparten el que su tarea se desarrolla tanto dentro como fuera del aula ordinaria, lo cual nos ayuda a disponer de una visión de ambas realidades educativas.

Por otra parte, el cuestionario que se ha elaborado ha sido compartido a 20 estudiantes de Educación Primaria que están cursando (4º curso del grado) o que ya han cursado la mención de AL, provenientes principalmente de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga.

### **6. RESULTADOS DEL ESTUDIO**

Los resultados obtenidos quedan reunidos en dos partes. Una de ellas evidencia los porcentajes equivalentes a las distintas alternativas que ofrecía el cuestionario (véase Anexo 5) y la otra, las respuestas recogidas mediante las entrevistas realizadas (véase Anexo 6). En el primer caso, los datos se han establecido en una tabla de categorización y

subcategorización; mientras que en el segundo caso, los resultados quedan recogidos bajo un título que simplifica el tópico de cada pregunta y debajo del mismo están sintetizadas las respuestas.

## **7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO**

Al contar con dos muestras de respuestas diferentes procedentes de distinta población, estudiantes y profesionales, trataré de analizar por un lado los resultados obtenidos por parte del alumnado de AL; y posteriormente los datos proporcionados por los especialistas de AL. Esta división de respuestas nos permitirá comprobar dos visiones, una más veterana que nos acerca a la experiencia de lo que sucede hoy día en las escuelas en cuanto a la atención a la diversidad, y una segunda, aunque con menos experiencia (solo de prácticas), que representa el proceso de creación de una filosofía como especialistas.

### **7.1. Análisis de las respuestas de los estudiantes de AL**

Entre las respuestas de los estudiantes, encontramos que la mitad de ellos defienden que una atención dentro del aula ordinaria puede ser suficiente para reducir las dificultades del alumnado, aunque dependiendo del tipo de dificultad que muestren. En contraposición, continúa habiendo un cuarto de esta población que no considera bastante este modelo de intervención para hacer frente a las necesidades de esta población con dificultades del lenguaje y la comunicación.

Ante esta situación de disparidad de opiniones, se plantearon dos casos muy distintos de discentes que podríamos localizar en nuestra aula, con la finalidad de que reflexionasen sobre el tipo de intervención idónea en función de la necesidad educativa. El primer caso se trata de un alumno del tercer ciclo de Educación Primaria, con una sordera profunda, un desfase curricular de más de dos años y con el que se requiere trabajar todas las dimensiones del lenguaje. El segundo caso es un discente cuyo nivel cognitivo se adecúa al nivel de competencia de su clase, aunque su nivel pragmático requiere de bastante ayuda. En el primero de los casos, hubo más de la mitad de los encuestados que apostaron por una alternancia entre dentro y fuera del aula ordinaria, mientras que, en la segunda opción, la gran mayoría de los universitarios mostraron que la mejor alternativa era mantenerse dentro del aula ordinaria, aprovechando la situación de aprendizaje que se esté llevando a cabo en ese instante para vincularla con nuestro propósito.

A través de estas dos realidades, muy opuestas entre sí, y las respuestas a ellas, podemos llegar a interpretar que cuanto mayor sea el grado de dificultad y de necesidad por parte del alumnado, la combinación entre aula ordinaria y aula específica de AL es una alternativa que se considera adecuada y eficaz para su aprendizaje. No obstante, cuando el nivel de gravedad es menor y las necesidades a atender van relacionadas con las habilidades sociales y las convenciones de etiqueta social, es innecesario trasladarlo a un espacio diferente al de su aula habitual, ya que dentro de ella se puede sacar partido a las situaciones funcionales que se crean en su interior.

Continuando con el hilo de este análisis, queda demostrado que un alto porcentaje de estudiantes apuesta porque la atención a la diversidad sea una combinación entre aula ordinaria y aula específica de AL, al indicar que la intervención fuera del aula habitual puede ser una buena opción para entrenar ciertos aspectos lingüísticos cuando desde el contexto ordinario no se ofrece la oportunidad.

Sin embargo, recopilando las respuestas a otras preguntas, la posición a favor de que la diversidad sea atendida dentro del aula ordinaria es mayoritaria. Los estudiantes opinan que la intervención debe producirse siempre desde ella, puesto que favorece más contextos naturales de aprendizaje para entrenar las dimensiones del lenguaje y la califican como el espacio indicado para que el alumnado supere sus dificultades lingüísticas. Un 75% alude a que el aula ordinaria ofrece más oportunidades de aprendizaje para lidiar con las dificultades del lenguaje. Junto a ello, las respuestas indican que los infantes con particularidades en la comunicación y el lenguaje estarán mejor atendidos en este contexto siempre y cuando las aulas ordinarias cuenten con recursos humanos especializados como los/as maestros de AL y las/os profesionales de pedagogía terapéutica. Conducir al estudiante al aula de AL no solo la consideran una opción que roba tiempo de su aprendizaje, sino que no se obtendría en el estudiantado la misma efectividad y resultados tan positivos como desde el aula ordinaria.

## **7.2. Análisis de las respuestas de los tres docentes de AL**

### **7.2.1. Obstáculos para conseguir una intervención inclusiva**

Los datos que nos han proporcionado los tres especialistas de AL coinciden en que los principales **obstáculos** con los que se enfrentan para poder intervenir de manera inclusiva, es sobre todo *el censo de alumnado con necesidades especiales* que deben atender no solo en un único centro, sino en todos aquellos donde son itinerantes, lo que imposibilita en gran

medida la oferta de una atención educativa de calidad, individualizada e inclusiva dentro del aula ordinaria, que es por lo que se apuesta actualmente. Este inconveniente es el que está empujando a los maestros/as de AL a luchar porque la Consejería de Educación proporcione más recursos humanos, al afirmar que ya no dan abasto. Entre otros obstáculos extraídos del análisis hallamos *la negativa de algunos profesionales por formarse desde la inclusividad*; la comodidad por continuar con una *pedagogía tradicional*; y el *desfase* existente entre las *competencias lingüísticas* del grupo-clase con respecto a las que posee el alumnado con necesidades especiales.

### **7.2.2. Beneficios de la intervención en el aula de AL**

Todos llegaron a la misma conclusión, la posibilidad de *trabajar aspectos específicos del lenguaje que se alejan de lo curricular y que, por factores incontrolables como el ruido, las directrices del tutor/a, las tareas encomendadas en el aula, la descontextualización entre lo que se está trabajando y lo que se busca reforzar, etc., son difíciles de trabajar en el aula ordinaria*. Asimismo, D.E.A.L.1 opina que desde el aula específica de AL podemos contribuir *a su desarrollo emocional, la seguridad en ellos mismos al poder trabajar la “anticipación” de los aspectos que van a ser trabajados en el aula*.

### **7.2.3. Beneficios de la intervención dentro del aula ordinaria**

Ahora bien, las ventajas que supone la intervención dentro del aula ordinaria no se quedan atrás, destacando por encima de todo *la cercanía social que se produce entre el alumnado con dificultades y el resto de compañeros/as con los que puede poner en práctica formas de comunicación funcional, consiguiendo así una generalización de lo aprendido en las sesiones llevadas a cabo desde el aula de AL*. Incluir a los infantes con necesidades especiales conlleva también que el aprendiz se sienta seguro en todo momento al presenciar nuestra ayuda durante el tiempo que estemos con él/ella. Con este modelo de intervención D.E.A.L.2 apunta a que *favorecemos el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje entre iguales y el sentimiento de sentirse parte de un grupo*, siendo conscientes que las dificultades lingüísticas que posee esta población les entorpece en sus relaciones sociales. D.E.A.L.3 añade que estando involucrados en la clase habitual podemos recibir feedback por parte del tutor/a sobre aspectos que ha detectado en otros tramos horarios y proporcionarle estrategias que le ayuden a solventar poco a poco las dificultades lingüísticas del alumno/a cuando no estamos presentes.

#### **7.2.4. Influencia del grado de dificultad en el contexto de intervención**

Siguiendo con el análisis de las respuestas de los profesionales, los tres docentes especialistas concuerdan en que el *grado de dificultad en el lenguaje y la comunicación del alumnado influye indudablemente en el tipo de intervención que escojamos*. Al no tener todos las mismas dificultades, no recibirán las mismas estrategias. *Dos de ellos coinciden en que cuanto mayor sea el grado de afectación en el lenguaje y la comunicación y la intervención sea más específica y más alejada de lo curricular, lo más apropiado es entrenarlo de primera mano desde el aula de AL para luego trasladar lo aprendido al aula habitual, favoreciendo así la inclusión. En cambio, cuando la afectación comunicativo-lingüística es leve y roza lo curricular, es más sencillo trabajar dentro del aula ordinaria*. Incluso uno de ellos compara un alumno TEA con dificultades sociales con un alumno sordo que no es hablante, siendo el primero un caso de intervención dentro del aula ordinaria y el segundo un ejemplo de fuera de este espacio. A diferencia de las opiniones de estos dos maestros de AL, *la tercera profesional argumenta que cuántas más dificultades en el ámbito comunicativo-lingüístico presenta el alumno/a, más razones por las que las medidas de atención a la diversidad deben ser abordadas desde su aula de referencia. En su caso, un alumno con sordera lo considera prioritario para que sea atendido desde el aula ordinaria, por su necesidad de anticipación y planificación*.

#### **7.2.5. Factores que influyen en el contexto de intervención**

Aparte de considerar el grado de dificultad como un aspecto a tener en cuenta a la hora de decidir el modelo de intervención adecuado, el ciclo con el que se interviene también influye, considerándose la etapa infantil y los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria como los mejores receptores de la intervención dentro del aula ordinaria, al no existir aún tal desnivel curricular como existe en cursos más avanzados. Al final los más pequeños pueden beneficiarse de las sesiones programadas, porque su desarrollo lingüístico todavía está en proceso. El ámbito social, la organización temporal y el número de alumnos/as censados igualmente repercuten en gran medida en el contexto de intervención que escojamos.

#### **7.2.6. ¿La intervención en el aula de AL está alejada de la inclusión?**

En el momento que a los tres docentes se les cuestionó con esta pregunta, todos negaron rotundamente esta afirmación. Desde su juicio apuntan a que no es una cuestión de

extremismos donde obligatoriamente nos debamos decantar por un contexto u otro, ya que hay que tener en cuenta múltiples variables como las características del alumno/a, el ambiente que se da en el aula, la opinión del equipo directivo, etc. A su vez explican que el término “inclusión” no queda limitado al mero contacto del alumnado con NEAE o NEE con sus iguales, porque por un “rato” que se les conduzca al aula de AL de las 25 horas que tiene una jornada escolar, no van a dejar de relacionarse con sus compañeros/as. A lo largo de ese tiempo, se ofrecen múltiples oportunidades comunicativas como el recreo, Educación Física, los descansos entre asignaturas, el tiempo que no se encuentra con los docentes especialistas, etc., por lo que un tramo de 45 minutos como mucho con el maestro/a de AL no va a producir su discriminación o segregación. Igualmente, la inclusión se encuentra referida a la dotación de una educación de calidad al alumnado con necesidades especiales y es lo que hacemos los docentes especialistas de AL, proporcionarles estrategias lingüísticas que puedan ser aplicadas en su entorno habitual y así sentirse incluidos. Uno de los docentes (D.E.A.L.2) comparó la elección del modelo de intervención al momento donde los discentes de secundaria deben decantarse por letras, ciencias o matemáticas aplicadas, y ante ello dice, *¿los estamos discriminando?* *No, tú estás adaptando el aprendizaje al alumno, que es lo que tenemos que hacer, adaptarnos a ellos y lo que sea siempre mejor para ellos.*

#### **7.2.7. Colaboración entre maestro/a de AL y otros profesionales**

En lo referente a la colaboración entre maestros/as de AL y otros profesionales, alegan que la figura con la que mantienen una coordinación más estrecha son principalmente los/as tutores, puesto que son quienes están al cargo del proceso de aprendizaje del discente, mantienen tutorías con los familiares, pasan más tiempo con el/la infante en el aula habitual, pueden observar obstáculos y/o logros que no se hayan podido percibir en las sesiones. Otros profesionales con los que colaboran son los/as docentes de pedagogía terapéutica, la PTIS (Personal Técnico de Integración Social), el orientador del centro, el equipo de orientación educativa de la zona y por supuesto la familia que forma parte fundamental de la evolución de su hijo/a. También mencionan los equipos de Atención Temprana, y en el caso de alguno/a, agentes externos que participan en la mejora del sujeto como los psicólogos, fisioterapeutas, logopedas, etc.

Pese a este gran círculo de coordinación que se puede identificar, en algunos centros se siguen sintiendo como agentes externos al mismo *“que viene dos veces a la semana, saca a estos niños, trabaja con ellos algo muy específico y fin”* (D.E.A.L.2), teniendo incluso que

pedir colaborar en tareas, talleres o jornadas de las que no habían sido informados previamente. En el otro extremo se hallan aquellos centros donde la figura del docente de AL está bien reconocida y su opinión es tenida en cuenta para la realización de programas de refuerzo y evaluaciones significativas o para ofrecer ayuda a profesionales que no saben cómo lidiar con las dificultades.

Estos casos extremos también se vislumbran en la relación entre ellos/as y los/as tutores, encontrando desde aquellos que solicitan la ayuda de los maestros/as de AL como una súplica al sentirse superados por la complejidad que supone educar a niños y niñas con dificultades en el lenguaje; y a la inversa, tutores que todavía les incomoda compartir espacio con los especialistas de esta dimensión porque piensan que su práctica va a ser juzgada.

#### **7.2.8. Perspectiva sobre la combinación entre aula ordinaria y aula específica de AL**

Ante esta opción como propuesta de una atención a la diversidad de calidad, queda recogido su interés por la misma, considerando la intervención mixta como el modelo más beneficioso para el alumnado con este tipo de características. Por comodidad podrían preferir la atención fuera del aula ordinaria, donde únicamente está el docente especialista y el alumno/a con dificultades, sin ruido, ni complicaciones, y sin tener que adecuar su propuesta al resto del aula para cumplir con la inclusión, pero lo que realmente les interesa es el bienestar del estudiantado, llegando a la conclusión de que, en determinados momentos, la calidad educativa es más fuerte dentro del aula ordinaria y otras veces desde el aula de AL.

### **8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Teniendo por finalidad la discusión de los resultados logrados en el proceso de investigación, se contrastarán las opiniones recopiladas por parte de los estudiantes universitarios de AL, y los profesionales especializados en este ámbito, además de comparar lo recogido con las perspectivas reflejadas en el marco teórico.

Atendiendo a lo anterior, es cierto que por parte de ambos participantes se apuesta por una atención a la diversidad dentro del aula ordinaria, asegurando desde la perspectiva de los profesionales que sería la opción más adecuada, pero sobre todo lo más ideal, ya que, pese a su apuesta por la misma, en la gran mayoría de los casos es imposible ofrecer una atención individualizada e inclusiva dentro del aula ordinaria. Son diversos factores que lo complican, como el alto censo de alumnado con necesidades educativas, y el gran desfase curricular existente entre el nivel de competencia comunicativa-lingüística del alumnado con

dificultades y el resto de compañeros/as con un nivel ajustado a lo normativo. Esta visión ofrece una mirada realista respecto a lo que dicta la ley, quedando demostrado que por mucho que se establezca esta petición por el bienestar del alumnado, previamente hay que dar solución a muchos obstáculos, priorizando por encima de todo la dotación de más recursos humanos de AL a los centros educativos. En cambio, el alumnado desde una mirada más inocente y todavía escasa de experiencias, siguen considerando que siempre se debe trabajar desde el aula habitual.

Más adelante obtenemos que un porcentaje medio de aprendices del grado considera que como docentes de AL les estamos robando tiempo de aprendizaje al estudiantado con este tipo de singularidades cuando los conducimos al aula específica de AL. Se considera el contexto del aula ordinaria como el espacio más adecuado para tratar las dificultades del lenguaje y la comunicación, porque es ahí donde se producen situaciones comunicativas más naturales, se promueven más oportunidades para solventar las dificultades de los aprendices y es el lugar donde los efectos positivos son más notables. Esto último es compartido con Martín (2010), al definir el contexto de aula ordinaria como el espacio donde el uso del lenguaje es funcional. Frente a esta opinión, los tres docentes de AL encuestados ofrecen una visión más cercana a la realidad, dando a entender que en ocasiones, aunque su intención principal ha sido trabajar desde el aula ordinaria, ha habido condiciones que les ha imposibilitado su intervención dentro de ella, teniendo que trasladar su trabajo al aula de AL.

Junto a lo anterior, las personas encuestadas apuntan a que los docentes especialistas de pedagogía terapéutica y AL deben mantenerse prioritariamente en el aula ordinaria donde se halla el estudiantado con necesidades educativas. Desde allí podrán observar a través de las situaciones habituales del aula, en qué momento las dificultades se hacen presentes o incluso si los aspectos del lenguaje trabajado en el aula de AL han ayudado a promover logros, a lo que añade Porras (1998) en Biedma y Moya (2015) la posibilidad de contemplar cómo se desenvuelve el niño/a desde su entorno habitual. No todo es tan sencillo como se apunta, ya que, en algunos casos, los docentes de AL han debido combatir contra la negativa de ciertos tutores por querer impartir sus clases sin la presencia de otro docente o por no tener en cuenta las recomendaciones brindadas, coincidiendo con el pensamiento de Cabrera (2011), cuando comenta que la labor del AL es vista en algunas ocasiones más como una intromisión que como un apoyo.

A pesar de las negativas y/o obstáculos con los que se topan los maestros/as de AL, coinciden con los estudiantes universitarios en los beneficios que supone la intervención dentro del aula ordinaria cuando la situación favorece la intervención en ella. Como queda recogido en sus respuestas, no solo los estudiantes con necesidades especiales son receptores de las actividades elaboradas por los y las especialistas, sino que el resto de la clase son beneficiarios de las mismas. Esta respuesta es compatible con el razonamiento de Porras (1998) en Biedma y Moya (2015), quien añade que gracias a este reparto de apoyo, el sujeto/s principal/es no se sentirán como el punto de mira. Gracias a ello, estudiantes con nivel comunicativo-lingüístico ajustado a su desarrollo típico continúan reforzando las dimensiones del lenguaje que se buscan trabajar, y también aquellos infantes que, aun teniendo dificultades del lenguaje, no son atendidos por el especialista, al considerar por el equipo que son leves, no son tan prioritarias o hay demasiado censo de alumnado para recibir la atención educativa de calidad necesaria. Asimismo, los docentes de AL argumentan que mediante nuestra intervención estamos creando situaciones comunicativas que facilitan la inclusión del escolar/es con dificultades en el aula habitual, lo que encamina a la posibilidad de desarrollar la cercanía social, que encaja con la opinión de Acosta (2005). De esta manera el alumno/a se sentirá más parte de su grupo-clase y sacará partido para mantener interacciones dinámicas con sus compañeros/as. A través de estos intercambios diversos en la conversación, se producirá una generalización de los aprendizajes practicados en el aula de AL. Desde el aula ordinaria, el maestro/a de AL podrá proporcionar al tutor/a estrategias y/o herramientas lingüísticas para poder aplicarlas en aquellos momentos en que no se encuentre presente. Estos dos últimos aspectos positivos coinciden con los beneficios que destacó Acosta (2006).

De igual forma, tanto estudiantes como profesionales de AL, hacen entender que la atención desde el aula específica de AL puede ser una buena alternativa para entrenar determinados aspectos específicos del lenguaje que desde el aula ordinaria no se pueda, aunque en el caso de los estudiantes se sigue notando cierta deseabilidad por el aula ordinaria. Por parte de los educadores indican que la intervención fuera del aula ordinaria puede promover la oportunidad de trabajar contenidos de manera anticipada, lo que concede mayor seguridad al estudiantado; la creación de un clima de confianza y tranquilidad para trabajar las dimensiones del lenguaje; establecer una relación cercana entre docente y alumnado. Y lo más relevante es que no coinciden con los términos “segregador” y “discriminatorio” para calificar a este espacio de intervención, sino que lo consideran como un espacio clave para alcanzar una base de entrenamiento que luego será trasladada al aula ordinaria. Por tanto, no

se confirman las palabras de Blanco (1990), quien calificó la práctica desde el aula específica de AL como una forma de segregación.

Así pues, aun existiendo un alto porcentaje de estudiantes que defienden la atención dentro del aula ordinaria, también nos encontramos con otro igual de significativo que se pronuncia a favor de la combinación entre aula ordinaria y aula específica de AL. Esta última opción es la que consideraron los profesionales especialistas de AL como la más apropiada de proveer una educación de calidad. No obstante, inciden en que cada niño/a presenta unas necesidades individuales y diferentes a las del resto, y por ello, no todos/as requieren de este modelo de intervención, pudiendo encontrarnos con algunos cuya necesidad especial exige ser atendida dentro del aula ordinaria o a la inversa. Si bien resaltan este modelo como aquel que tiene mayor garantía de posibilitar el bienestar del alumnado con dificultades comunicativo-lingüísticas y el más cercano a lograr que sus sujetos se sientan incluidos.

Con la intención de demostrar la eficacia de esta alternativa, propongo dos ejemplos basados en mis prácticas y donde se puede comprobar la repercusión que tiene en el aprendizaje de los estudiantes. Ambas situaciones son totalmente distintas, en una de ellas el aula de AL adquiere mayor protagonismo, y en la segunda, es el caso inverso, la mayor parte del proceso se produce en el aula ordinaria. Aun así, en las dos realidades se mantiene una alternancia entre esos dos contextos.

### **8.1. Ejemplo 1 de intervención combinada (dentro y fuera del aula ordinaria)**

Por un lado, un alumno perteneciente al tercer ciclo de Educación Primaria con una diversidad funcional de tipo auditiva. El grado de pérdida es profunda, bilateral y prelocutiva. Desde el momento de su detección, aunque bastante tardía, contó con dos dispositivos de apoyo: un implante coclear y un audífono. La tardanza en su aplicación provocó en cierta medida el desfase curricular con el que actualmente cuenta, cerca de cuatro cursos. Su carencia léxica y su déficit de comprensión dificulta el intercambio comunicativo tanto con sus iguales, como con el resto de interlocutores que se dirigen a él, además de la dificultad que les supone a los agentes que le rodean comunicarse con el mismo de manera que logre comprender el mensaje.

La intervención con el alumno para trabajar todas las áreas del lenguaje (fonología, léxico, gramática y pragmática) se hacen mayoritariamente desde el aula específica de AL, aunque en algunas ocasiones el maestro de AL se dirige a la clase habitual del estudiante para

desempeñar su función desde dentro. Su preferencia por el aula de AL se asocia a que en muchos momentos en los que se ha dirigido a la clase del alumno se ha encontrado con el contratiempo de que estaban realizando actividades totalmente desvinculadas de aquellos aspectos lingüísticos que buscaba reforzar o no se le ha encomendado una función a desempeñar en el aula, sintiéndose más bien como un obstáculo, en lugar de como un apoyo.

Cuando el docente de AL encuentra oportunidad de intervenir en el aula ordinaria, apoya al alumno en la consecución de las tareas, le ofrece estrategias lingüísticas útiles para desempeñar las mismas o para poder comunicarse con sus iguales, proporciona feedback a la tutora cuando esta se siente desorientada a la hora de tratar con las dificultades del alumno o cuando no comprende lo que quiere expresar el sujeto.

En aquellos ratos que el discente trabaja de manera individualizada con el especialista, entrena mediante actividades interactivas y juegos aquellas dimensiones del lenguaje nombradas con anterioridad. Dentro de este contexto, no hay tanta agitación ni alboroto, lo que favorece una mejor audición y la ejecución de los ejercicios sin ningún tipo de incomodidad auditiva; el profesional puede poner en práctica ejercicios que no pueden ser aplicados en el aula ordinaria debido a que están realizando otros proyectos; ayuda al estudiante a realizar las tareas que se le encomienda de manera más sencilla para que posteriormente las efectúe en clase con mayor confianza en sí mismo. En relación a esto último, hubo una ocasión en la que el alumno tuvo que realizar un trípede sobre la reproducción sexual. Si no hubiese sido por el trabajo previo con el docente de AL, con el cual hay un gran entendimiento, el alumno no se habría enfrentado a las exigencias de su aula con tanta soltura.

## **8.2. Ejemplo 2 de intervención combinada (dentro y fuera del aula ordinaria)**

Por otro lado, nos topamos con un alumno del segundo ciclo de Educación Primaria con TEA. Podemos decir que su capacidad cognitiva sobresale por encima de lo esperado a su edad, cuenta con grandes habilidades procedentes de sus centros de interés, aunque su singularidad repercute en gran medida en sus habilidades sociales, las cuales quedan extremadamente limitadas al no mostrar interés por establecer relaciones sociales con sus iguales. No se comunica a no ser que la conversación esté relacionada con una temática atractiva para él, no encuentra la necesidad de responder a las cuestiones que se le realizan, por lo que no mantiene conversaciones bidireccionales. Ante esta situación, en algunas ocasiones el docente de AL decide llevarlo a su aula al ser consciente que la gran cantidad de

estímulos que existen en la clase ordinaria dificultan su labor y el mantenimiento de la atención sostenida por parte del alumno. Los objetivos a trabajar con el estudiante no quedan reducidos únicamente en el entrenamiento de estrategias de comunicación funcional y de normas sociales, sino también engloba la práctica referida al dominio de ciertos fonemas que distorsiona. A partir de aquí, el maestro reúne a otros infantes con características similares para trabajar mediante juegos y ejercicios atractivos las necesidades de cada discente, dando lugar a situaciones que animen a la interacción y a la participación. Durante las conversaciones que se producen, el docente aprovecha las escasas emisiones verbales del discente para ofrecerle modelos lingüísticos correctos y le proporciona expresiones, respuestas, formas de comunicación para poder dar feedback a lo que dicen sus compañeros/as. Por medio de este entrenamiento, en los momentos en los que el maestro se mantiene dentro del aula ordinaria junto con el discente, que es en la gran mayoría de los casos, propone ejercicios similares a los realizados en el aula específica de AL por la necesidad de anticipación que requieren este tipo de alumnado. Así, se vuelven a poner en práctica las habilidades ensayadas, pero con más iguales con los que comunicarse.

En definitiva, con estos dos ejemplos podemos contemplar dos alumnos con necesidades educativas muy diferentes, pero a los cuales les resulta fructífero la modalidad combinada. Con esta modalidad de intervención no se pretende sacar al niño y/o niña de su aula ordinaria en todos los tramos horarios que le corresponda con el especialista, sino cuando la situación en el aula ordinaria no proporcione oportunidades para trabajar lo planificado. Como dijo uno de los docentes entrevistados *no implica lo que conocemos como “es que lo sacas del aula ordinaria y está perdiendo su clase de lengua, de matemáticas, etc”*. No es el caso. Lo sacamos del aula para que adquiera unas competencias básicas en el lenguaje, que sirve como base para lograr un aprendizaje autónomo del currículum, sino es imposible.

En respuesta a otras cuestiones del foco de interés, llegamos a sintetizar con que la etapa de Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria promueven contextos donde la intervención dentro del aula ordinaria puede ser más predominante, ya que los infantes se encuentran experimentando un cambio explosivo en el desarrollo de su lenguaje, y cualquier trabajo de metafonología, evocación de palabras, entre otros aspectos acordes a su edad son primordiales de trabajar y fortalecer. En cambio, cuando nos acercamos a ciclos más avanzados, la prioridad sobre un contexto, -ya que en la combinación mixta es muy habitual que se tienda a recurrir más a un espacio u otro en

función de la necesidad del alumnado-, dependerá de si las habilidades que necesita fortalecer el discente se aproximan más o menos al currículum. Si las necesidades rozan los aprendizajes establecidos en la normativa, el aula ordinaria será el contexto principal al que asistir y el aula específica de AL se empleará para entrenar pequeños detalles. En caso contrario, si las dificultades del lenguaje son muy profundas, habrá que hacer previamente entrenos en el aula específica de AL para luego trasladarlo al aula ordinaria. Evidentemente, hablamos de aplicar este modelo de intervención en los tramos en los que el aprendiz deba recibir la ayuda del maestro/a de AL, no a lo largo de toda su jornada.

Gracias a las evidencias extraídas podemos asimismo concretar qué beneficios nos supone intervenir en ambos espacios de aprendizaje y a cuál se le debe dar mayor prioridad de acuerdo a la dificultad lingüística, puesto que la propia ley educativa, la que debería ser la encargada de concretarnos este aspecto, se queda muy atrás de esta finalidad, pasando por alto una cuestión tan fundamental como esta que influye en el bienestar de nuestro alumnado. Observando lo descrito en el apartado dedicado a la atención a la diversidad en nuestra actualidad, comprobamos que la normativa queda reducida a meros términos generales que no ahondan profundamente en cómo un maestro/a de AL debe actuar según el trastorno de la comunicación y el lenguaje al que se enfrenta y cuál es el espacio más adecuado para hacerlo. Si bien dice que la atención dentro del aula ordinaria es lo más indicado para incluir al alumnado, no tiene en cuenta los inconvenientes a los que se enfrentan los docentes especialistas en el mundo real, como los que fueron mencionados. De forma que queda demostrado la visión tan utópica que ofrece la ley educativa frente a la verdadera realidad a la que día a día se enfrentan los profesionales.

Finalmente, es necesario añadir que no nos podemos respaldar en el término *inclusión* para justificar la necesidad de una intervención única y exclusivamente dentro del aula ordinaria, porque como decía uno de los docentes entrevistados, la inclusión no queda reducida al acercamiento del alumno/a con NEE o NEAE con sus iguales. Este concepto supone ofrecer una educación adecuada a la necesidad del escolar, y quizás con ese modelo de intervención su necesidad no quede saciada. Por ello, no debemos cegarnos en el modelo de intervención dentro del aula ordinaria por tal de creernos más “inclusivos”, puesto que como sugería Cabrera (2020), la atención desde allí puede que beneficie a unos cuantos y otros se queden sin recibir esa respuesta educativa.

## CONCLUSIONES

La actual ley educativa, LOMLOE (2020), apuesta por una educación inclusiva y de calidad, donde todas las necesidades de los discentes sean atendidas a partir de estrategias adecuadas a ellas. No obstante, se establece la intervención dentro del aula ordinaria como la opción principal a la que debemos recurrir cualquier profesional, dejando en un segundo plano los apoyos en el aula específica por parte de los docentes de AL, cuando se ha demostrado en este proyecto el carácter positivo que supone el entrenamiento realizado en ellas y su alejamiento del perfil segregador con el que algunos lo definen. Es este lugar un espacio adecuado para fortalecer habilidades lingüísticas que posteriormente van a implementarse en la clase ordinaria, consiguiendo así que el infante se sienta incluido.

Si como bien dice la ley, el objetivo es lograr una educación que responda a todas las necesidades, por qué se reconoce sólo la intervención dentro del contexto ordinario, cuando no todos los aprendices pueden ser beneficiarios de la misma o no es posible en todos los contextos escolares, ya sea por el desfase curricular que puede existir, el gran censo de estudiantes con dificultades, la falta de recursos humanos, entre otros motivos.

No obstante, la intervención dentro y fuera del aula ordinaria cuenta tanto con ventajas como con inconvenientes. Centrándome en estos últimos, gracias a los datos obtenidos llego a la conclusión que ni desde el aula ordinaria ni desde el aula específica de AL se consigue una intervención focalizada en las necesidades del propio alumno/a, dado que en el primer contexto el especialista se dirige a un aula repleta de infantes donde debe atender a diversos alumnos/as, y en el caso del segundo, como apuntaron D.E.A.L.2 y D.E.A.L.3., los estudiantes con NEE son agrupados ante el alto censo, siendo cada uno de diferentes cursos y con necesidades diversas. Por tanto, ni nos estamos enfocando en un solo alumno ni estamos elaborando planes de intervención dirigidos a unas necesidades concretas.

Por este último motivo, hasta que el censo de estudiantes con necesidades no esté equilibrado, no haya suficientes docentes de AL en el centro, la intervención mixta puede ser una medida eficaz para atender a la diversidad con efectividad y consiguiendo que estos discentes progresen en su aprendizaje, lo cual no había sido planteado por la ley de manera tan específica como queda reflejado aquí.

En definitiva, es cierto que es un gran reto como dice Escudero y Martínez (2004) en Camacho (2017) “cómo abrir y ordenar nuestros sistemas educativos ordinarios para dejar

vivir en ellos a quienes hasta hace apenas dos décadas quedaban excluidos, garantizando que todas las personas sin excepción puedan disfrutar de su derecho a una educación de calidad” (p.5). Por tanto, no podemos pretender pasar de una educación donde hace tan solo un tiempo, los discentes con necesidades especiales no eran reconocidos como hábiles para recibir una educación igual que el resto, a atenderlos por el especialista de AL única y exclusivamente dentro del aula ordinaria ante la gran variedad de dificultades que todavía persisten por el camino. Hace falta conocer la realidad de la diversidad en profundidad y reflexionar sobre alternativas eficaces.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V.M. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(4), 148-161.
- Acosta, V.M. (2006). Efectos de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con necesidades educativas específicas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(1), 36-53.
- Adaptado de Engagement of Every Child in the Preschool Classroom, por F. Cañete, 2023, Brookes Publishing CO.
- Ágreda, M., Alonso, S., & Rodríguez, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, (5), 8-17.
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L., Gaintza, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el Estado español: desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro Educativo*, (38), 155-183.
- Biedma, P.E., & Moya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 153-170.
- Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación*, 411-438.

- Bolívar, A. (2015). Didáctica y currículum: campos disciplinares. En J. Domingo & M. Pérez (Coords.), *Aprendiendo a enseñar: manual práctico de didáctica*, (pp.21-34).Pirámide.
- Cabrera, M.L. (2011). Diversidad en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (41), 1-9.
- Camacho, I. (2017). *Atención a la diversidad: evolución legal y visión profesional*. (Trabajo Fin de Máster, Universidad de la Laguna)
- Carrión, J.J., & Luque, A. (2013). Metodología y Recursos del Maestro Itinerante de Audición y Lenguaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 501-526.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA:Author.
- Castejón, L.A., & España, Y. (2004). La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(2), 55-66.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Esteve, J.M. (1993). La aventura de ser profesor. *Cuadernos de pedagogía*, 266, 46-50.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, J. (2022). Necesidades educativas especiales: tipos y diferencias entre NEE y NEAE. En D. Padilla; I. Mercader; J.J. Carrión; J.M. Aguilar; R. López; N. Navarro; N. Gutiérrez; M.D. Pérez (Coords.), *Propuestas innovadoras sobre diversos aspectos de las ciencias sociales*, (pp. 345-354). Octaedro.
- García, M<sup>a</sup> M., & Olivares, M<sup>a</sup> Á. (2017). La estructura organizativa de los centros escolares. En M<sup>a</sup> M. García y M<sup>a</sup> Á. Olivares (Eds.), *Vivir la escuela como un proyecto colectivo* (pp. 36-61). Pirámide.

- Luque, A., Hernández, C.M., Fernández, M.D.M., & Carrión, J.J. (2019). Docentes de audición y lenguaje itinerante: el trabajo colaborativo, reto pendiente para un nuevo perfil. *Revista Educación*, 43(1), 1-20.
- Martín, B. (2010). El logopeda en la escuela: ¿dentro o fuera del aula? *Boletín de AELFA*, 10(2), 35-36.
- Meirieu, P. (2007). *Entrevista a Philippe Meirieu/ Entrevistado por Judith Casals Cervós*. Cuaderno de Pedagogía.
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Muntaner, J.J. (2018). Consideraciones para la intervención de los apoyos de la comunicación y el lenguaje en la escuela inclusiva. *Revista de logopedia, Foniatría y Audiología*, 39(1), 41-48.
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Pérez Gómez, Á. I. (1998). La cultura institucional de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (266), 79-82.
- Pérez, B., & García, F.J. (2022). La atención a la diversidad desde el aula de apoyo a la integración, un campo por explorar. Análisis intercasos. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 96-113.
- Ponce, A.L. (2018). El estudio de caso múltiple. Una estrategia de Investigación en el ámbito de la Administración. *Revista Publicando*, 5(15 (2)), 21-34.
- Rodríguez, M., Jenaro, C., & Castaño, R. (2022). La provisión de apoyos fuera del aula como medida de atención a la diversidad y sus efectos en la inclusión educativa. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 53(3), 75-94.
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (19), 1-9.
- Ruíz, P.M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de Educación Primaria a lo largo de la historia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-15.

Schön, D.A. (1998). Rasgos y habilidades del profesor-investigador. En A. Domingo (Ed.), *Profesorado reflexivo e investigador*, (pp.15-30). Narcea.

Silva, S. (2007). *Atención a la Diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. (2º Edición). Ideas Propias.

#### *Leyes consultadas*

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm.311, pp. 1-39.

Decreto 101/2023, de 9 de mayo por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 15 de mayo de 2023, núm.90, pp.1-26.

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de abril de 2008, núm.96, pp. 20648-20659.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de abril de 1982, núm. 103, pp. 11106-11112.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, núm.187, pp. 12525-12546.

Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857, autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península é Islas adyacentes, lo que se cita. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de septiembre de 1857, núm. 1710, pp. 1-3.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm.238, pp. 28927-28942.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, núm.307, pp. 45188-45220.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm.106, pp. 1-113.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, núm.340, pp. 122868-122953.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 1-64.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de noviembre de 1995, núm.278, pp.33651-33665.

Orientaciones del Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Almería, por las que se regulan algunos aspectos de organización y funcionamiento de los maestros y las maestras especializados en audición y lenguaje con destino en centros educativos públicos en nuestra provincia, para el curso 2013/2014. *Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Junta de Andalucía*, 17 de diciembre de 2013, pp. 1-7.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 16 de marzo de 1985, núm.65, pp. 6917-6920.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Adoptado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España: UNESCO.



### Anexo 3. Artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que deben ponerse en práctica en la escuela para trabajar la aceptación de la diversidad

Artículo 1. Todos los derechos humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”

Artículo 26.1. Toda persona tiene derecho a la educación [...] (Naciones Unidas, 1948).

### Anexo 4. Las distintas propuestas educativas que se han establecido a lo largo de la historia como respuesta a la atención a la diversidad.

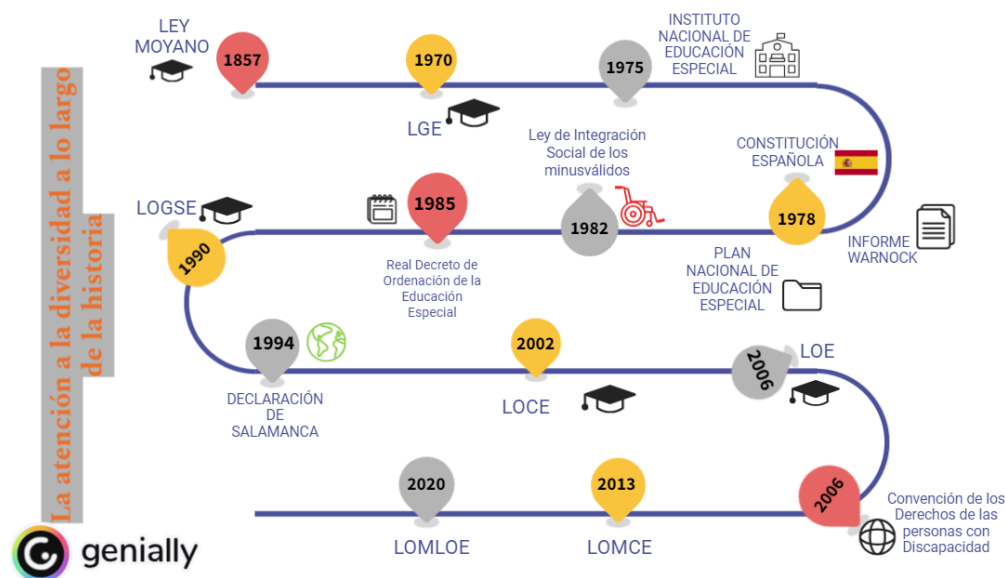


Fig. 3. Normativa vinculada con la atención a la diversidad en el estado español (creación propia, 2024)

**Anexo 5. Categorización y subcategorización del cuestionario planteado a los estudiantes de la mención de AL en el grado de Educación Primaria**

**Tabla 3.** Resultados procedentes de los estudiantes encuestados de la mención de AL (creación propia, 2024)

Categoría	Subcategoría	Dimensión	
Atención a la diversidad	La atención dentro del aula ordinaria para reducir dificultades del alumnado	Sí	20%
		No	25%
		No sé	0%
		En cierta medida	5%
		Dependiendo de la dificultad del alumnado	50%
Intervención práctica	Mejor alternativa de intervención para un alumno sordo con déficits en todas las dimensiones del lenguaje	Aula específica de AL	5%
		Dentro del aula ordinaria continuando con la rutina de la misma	30%
		Dentro del aula ordinaria realizando una actividad destinada a toda la clase	10%
		Alternancia entre dentro y fuera del aula ordinaria	55%
Intervención práctica	Mejor alternativa de intervención para un alumno con adecuado nivel cognitivo y déficit en el nivel pragmático.	Aula específica de AL	0%
		Aula ordinaria y aprovechar la situación de aprendizaje que se esté desempeñando	85%
		Combinación entre dentro y fuera del	15%

		aula ordinaria	
Atención a la diversidad	Momento más adecuado para trabajar dentro del aula ordinaria	Siempre	45%
		Cuando la situación en el aula nos permita intervenir	45%
		Nunca	0%
		Cuando el grado de dificultad del discente sea menor	10%
Modelo de atención a la diversidad	Mejor método de intervención para la superación de las dificultades lingüísticas	Intervención fuera del aula ordinaria	0%
		Intervención dentro del aula ordinaria	35%
		Combinación de las dos opciones anteriores	65%
Tiempo de calidad	¿Sacar al alumno del aula ordinaria es robarle tiempo de aprendizaje?	Sí	40%
		No	35%
		No sé	10%
		Tal vez	15%
Recursos humanos	El alumnado con dificultades está mejor atendiendo con el PT y AL dentro del aula ordinaria	Sí	45%
		Tal vez	15%
		No	40%
Eficacia del modelo de intervención	Grado de eficacia según fuera o dentro del aula ordinaria	En ambos contextos la eficacia será la misma	10%
		En el aula ordinaria	65%
		Fuera del aula ordinaria	20%
		Da igual la opción	5%
Eficacia del modelo de intervención	Lugar donde se producen más oportunidades de aprendizaje	Dentro del aula ordinaria	75%
		Dentro del aula de AL	5%

		En ambos contextos por igual	20%
		No es una opción eficaz para dar solución a sus necesidades	25%
Atención a la diversidad fuera del aula ordinaria	Opinión sobre la atención variable en el aula específica de AL	La atención fuera del aula ordinaria puede ser una buena opción para trabajar determinados aspectos lingüísticos que desde el aula ordinaria no se pueda	75%
		La atención debe ser exclusiva en el aula ordinaria	0%

## Anexo 6. Resultados provenientes de la entrevista realizada a los profesionales especialistas en AL

### *Obstáculos para la intervención inclusiva*

**D.E.A.L.1:** La mala gestión de los recursos humanos por parte de la Consejería de Educación, dando lugar a una gran ratio de alumnado que debe ser atendida.

La falta de formación del profesorado sobre cómo abordar la diversidad de manera inclusiva y su preferencia por lo tradicional al ser consciente del gran trabajo que supone.

El gran desfase de la competencia lingüística del alumnado con necesidades especiales con respecto a su grupo de referencia.

**D.E.A.L.2:** La itinerancia que sufren los docentes especialistas de AL y el gran censo de alumnado al que se deben enfrentar dificultan la apuesta por una atención educativa de calidad, individualizada e inclusiva dentro del aula ordinaria.

La descontextualización que habitualmente encuentro entre los contenidos, criterios o aprendizajes mínimos de cursos más avanzados y los aspectos específicos del lenguaje que se busca trabajar como AL.

**D.E.A.L.3:** La organización del tiempo que nos obliga a intervenir en asignaturas como Lengua, Matemáticas, Inglés y Educación Física, provocando que los aprendices pierdan conocimientos relacionados con esas materias; el rechazo por parte de algunos tutores/as que se sienten vigilados con la presencia del AL; la elevada ratio de alumnado con necesidades especiales.

### ***Beneficios de la intervención en el aula específica de AL***

**D.E.A.L.1:** La mejora del desarrollo del lenguaje del alumnado con necesidades especiales desde una intervención específica, individualizada y enfocada en sus dificultades.

Desde el aula específica de AL podemos contribuir a su desarrollo emocional, la seguridad en ellos mismos y el sentimiento de sentirse parte de un grupo, al poder trabajar la “anticipación” de los aspectos que van a ser trabajados en el aula.

**D.E.A.L.2:** Trabajar aspectos muy específicos del lenguaje que se salen un poco del currículum y que no tienen sentido practicarlas con el resto de la clase, al existir un dominio de ello.

**D.E.A.L.3:** Dentro del aula de AL se crean ambientes controlados, sin verse influido por el ruido, las tareas propuestas en el aula ordinaria, las diferentes obligaciones del tutor/a con respecto a las tuyas; trabajar aspectos específicos del lenguaje.

### ***Ventajas de la intervención dentro del aula ordinaria***

**D.E.A.L.1:** Potenciar la seguridad del alumnado al disponer de la ayuda del especialista en todo momento.

Ser capaces de aplicar medidas de atención a la diversidad ajustadas a las situaciones que creen en el aula ordinaria, sin previa preparación.

Lograr que el alumno/a siga el ritmo de trabajo del aula.

Beneficiar al resto de estudiantes de la clase con las actividades que planifiquemos, alcanzado así el vínculo del grupo.

**D.E.A.L.2:** Existen muchos beneficios, sobre todo para la etapa de infantil y los primeros cursos de la etapa de Primaria. Pero en general, trabajar dentro del aula ordinaria favorece el aprendizaje cooperativo, aprender de los compañeros, que los discentes con dificultades se sientan parte del grupo.

A nivel social supone una gran ventaja, ya que, si nuestro alumnado destaca en algo, lo acercará más al círculo social que existe en clase.

**D.E.A.L.3:** Colaboración con el tutor/a, quien nos comparte feedback de lo que ha podido observar en las horas que no he estado presente; generalización que se produce en el aula ordinaria de los aspectos lingüísticos trabajados en el aula específica de AL; trabajar formas de comunicación funcional con el resto de compañeros/as; entrenar habilidades sociales como las fórmulas de petición, dar las gracias, etc.

### ***Influencia del grado de dificultad en el contexto de intervención***

**D.E.A.L.1:** Indudablemente. Cuántas mayores son las dificultades en el ámbito comunicativo-lingüístico, más medidas de atención a la diversidad deben ser abordadas desde su aula de referencia, y por ende, nuestra intervención debe ser mixta. No obstante, no todos

los alumnos/as presentan las mismas dificultades, por lo que no les servirá las mismas estrategias de intervención.

**D.E.A.L.2:** 100% sí. Por ejemplo, la intervención con un alumno con dificultad del aprendizaje basada en la lectoescritura será mucho más cerca del currículum y dentro del aula. En cambio, con un alumno sordo que no es hablante, deberemos hacer una intervención centrada en la evocación de palabras.

A mayor grado de afectación en el lenguaje y más específica sea la intervención, mejor hacerla en el aula de AL, donde estamos los dos solos, sin ruido, el foco de atención está en el aula, la intervención es más individualizada. Por el contrario, cuánto más leve es la afectación comunicativo-lingüística, más genérico y más inclusivo se puede hacer.

**D.E.A.L.3:** Sí, sí influye.

### ***Tipos de trastornos de la comunicación y el lenguaje para intervenir dentro del aula ordinaria***

**D.E.A.L.1:** A mayor dificultad comunicativa, mayor necesidad de abordar la atención en el aula. Un alumno con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, o un alumno con sordera, los considero prioritarios en cuanto a su atención en el aula ordinaria, ante su necesidad de anticipación y planificación.

**D.E.A.L.2:** En el caso de un niño de 4º de Educación Primaria, con un nivel lingüístico a nivel oral bueno, pero tiene un trastorno del espectro autista donde tiene dificultades sociales, no tiene sentido sacarlo del aula ordinaria y que trabaje con él solo en el aula de AL. Mientras que con un alumno sordo en 6º de primaria, trabajar dentro del aula ordinaria tampoco tiene mucho sentido porque los aprendizajes que hacemos están un poco fuera del currículum y no es algo de lo que se puedan beneficiar el resto de la clase.

**D.E.A.L. 3:** Con aquellos casos de necesidades educativas que se acercan o empiezan a rozar lo curricular, es decir, ya no requieren tanto de esas habilidades previas al proceso de enseñanza aprendizaje. Además, cuando el alumno/a cuenta con muchas dificultades graves, primero es necesario trabajarlo a base de entrenamiento en el aula de AL, y luego el aprendizaje se traslada al aula habitual, favoreciendo así la inclusión.

### ***Factores que influyen en el contexto de intervención***

**D.E.A.L.1:** Queda contestada en la anterior pregunta.

**D.E.A.L.2:** Los cursos inferiores de Educación Primaria y la etapa de Infantil hacen que sea más fácil la intervención dentro del aula ordinaria ya que todos se pueden beneficiar, en cambio, no ocurre lo mismo en cursos más avanzados.

Otros factores que inciden en la elección son el ámbito social y conductual, este último queda justificado con los casos ofrecidos en la anterior pregunta.

**D.E.A.L.3:** Aparte del grado de dificultad, el horario y el número de alumnos/as censados.

### ***La intervención fuera del aula ordinaria como medida alejada de la inclusión***

**D.E.A.L.1:** No estoy de acuerdo con ello, ya que no es cuestión de extremismos. Hay que tener en cuenta diversas variables como las características del alumno/a; características del aula (si el ambiente es favorable o no); características del equipo educativo (si abogan por emplear medidas de atención a la diversidad, si apoyan a nuestro alumnado con dificultades, si saben trabajar en equipo); el apoyo familiar, etc.

**D.E.A.L.2:** No, porque mis intervenciones no tienen lugar durante toda la jornada educativa, sino en pequeñas sesiones de como mucho 45 minutos. No los saco en momentos donde sabemos que disfrutan, como Educación Física o el recreo, sino que aprovecho oportunidades como atención educativa o cuando se está impartiendo un contenido que está por encima de su comprensión, y considero más favorecedor trabajar conmigo. Tampoco opto por trabajar siempre fuera del aula ordinaria porque estaríamos rompiendo los lazos sociales de los compañeros. Además, *“cuando los niños se deciden por letras, ciencias o matemáticas aplicadas, ¿los estamos discriminando?”* No, tú estás adaptando el aprendizaje al alumno, que es lo que tenemos que hacer, adaptarnos a ellos y lo que sea siempre mejor para ellos.

**D.E.A.L.3:** Para mí el concepto de inclusión no es meramente que esté con sus iguales, porque se van a seguir relacionando estando en aula específica modalidad C, que modalidad B o modalidad A. Para mí inclusión es que el niño o la niña tenga cubierto su derecho a la educación y puede que esto suponga atender primero a sus necesidades desde el aula específica de AL.

### ***Colaboración entre maestro/a de AL y otros profesionales***

**D.E.A.L.1:** La colaboración se produce con el tutor/a para informar sobre las características y dificultades del alumno/a y debatir sobre la medida más adecuada para atenderlo; con todo el equipo directivo para informar sobre la presencia de un discente censado, asesorar sobre medidas de atención a la diversidad dentro del aula, enseñar estrategias metodológicas inclusivas, adaptar materiales, actividades y exámenes al nivel del infante; con la familia y agentes externos que participan en la mejora del sujeto.

**D.E.A.L.2:** Existe una colaboración plena entre tutor/a y nosotros, ya que mantenemos una comunicación cercana para que lo trabajado en el aula y los aspectos del lenguaje que se buscan mejorar vayan unidos. Junto con los tutores, los docentes de AL actuamos de co-tutores, pudiendo asistir a las tutorías que solicitan los padres.

Entre los profesionales con los que más nos coordinamos, aparte de los tutores, son los/as docentes de pedagogía terapéutica. También con la PTIS, el orientador/a del centro y por supuesto la familia.

A su vez argumenta que dependiendo del centro, la opinión de los docentes de AL es muy tenida en cuenta para todo, mientras que en otros los miran todavía como “aquel maestro que saca a los niños, trabaja con ellos algo específico y fin”.

**D.E.A.L.3:** La principal figura con la que me coordino para referirme a los logros u obstáculos observados, es el tutor/a, porque es el principal implicado en el proceso de aprendizaje del discente. Aunque es cierto que todavía sigue habiendo cierta resistencia por su parte. Entre otros profesionales con los que me coordino son los compañeros o compañeras de PT, la PTIs, el Equipo de Orientación Educativa de zona, el orientador/a de referencia y por supuesto los equipos de Atención Temprana y las familias.