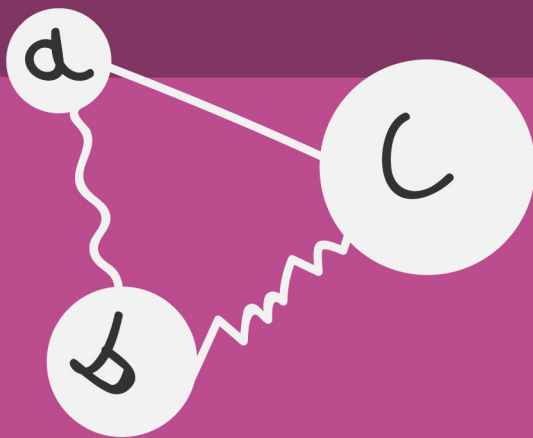


EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON NEE

JUAN GARCÍA ÚNICA

4. Estrategias de comunicación para ACNEE



Universidad de Granada
Grado en Educación Primaria
Curso 2018-2019

ÍNDICE

4. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN PARA ACNEE.....	33
1. La comunicación en el modelo inclusivo.....	33
1.1. Intervención específica <i>vs.</i> modelo inclusivo.	33
1.2. La colaboración maestro-logopeda.....	34
2. Estrategias comunicativas.....	38
2.1. Hacia un estilo interactivo.	38
2.2. Estrategias que favorecen la comunicación en AC- NEE.	39
BIBLIOGRAFÍA.....	43
COMENTARIO BIBLIOGRÁFICO.....	45

4. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN PARA ACNEE.

Hace mucho ya que se viene planteando la necesidad de superar el viejo modelo clínico de intervención en las dificultades comunicativas de nuestros alumnos. Por eso, en este tema proponemos en primer lugar una forma de abordarlas que, de acuerdo con el modelo inclusivo de escuela, resulte eficaz a la hora de aprovechar los procesos comunicativos naturales que se dan dentro del aula. Incluso cuando aludamos a las diferentes formas de colaboración entre el maestro y el logopeda —pues son al fin y al cabo necesarias—, lo haremos desde la perspectiva de dos figuras que conviene situar en igualdad de planos, que se ayudan y que se complementan. En la segunda parte nos ocuparemos de exponer una serie de estrategias comunicativas con una orientación muy práctica, pero incluso en esa tarea partiremos de un estilo interactivo que tenga en cuenta que no existe comunicación sin la relación de interdependencia que se da entre el alumno y el maestro.

1. LA COMUNICACIÓN EN EL MODELO INCLUSIVO.

1.1. Intervención específica *vs.* modelo inclusivo.

Vamos a seguir en este punto a Tontxu Campos Granados en su guía *Desarrollo del lenguaje y de la comunicación en el marco de un modelo inclusivo de intervención*.¹ De acuerdo con este autor, la

¹ Véase Tontxu Campos Granados, *Desarrollo del lenguaje y de la comunicación en el*

intervención específica en el área del lenguaje y la comunicación se caracteriza por estar localizada en la atención a las características del alumno y por limitarse asimismo a la atención individual especializada. El problema reside en que, así planteada, este tipo de intervención conduce a que se diseñen programas específicos para el sujeto con déficit comunicativo con independencia de su consideración dentro del contexto social en que se desenvuelve. En consecuencia, estamos ante un tipo de intervención especializada que se acaba poniendo en práctica en contextos artificiales y poco normalizadores.

Frente a ella, en este tema propondremos partir de un modelo inclusivo de intervención. A diferencia del anterior, el modelo inclusivo asume como propio el siguiente postulado: la dificultad de un niño o de una niña para acceder al currículum ordinario no es aislable de su entorno. En los casos en los que detectemos un escaso desarrollo de la comunicación puede que incluso requiramos de la colaboración de la figura del logopeda escolar, pero su intervención deberá articularse sobre los contextos y los procesos naturales de aprendizaje. Asimismo, convendrá que se oriente más hacia el desarrollo de la comunicación mediante el uso del lenguaje que hacia la rehabilitación del mismo. Y, por supuesto, deberá centrarse en el aula ordinaria.

1.2. La colaboración maestro-logopeda.

Establecida, pues, la necesidad de partir de un modelo inclusivo, como siempre hacemos en esta asignatura, tendremos en cuenta como es lógico el concepto de inclusión en tanto eje central de la colaboración que ha de darse entre el maestro y el logopeda.² De entrada, hay que tener presente en todo

marco de un modelo inclusivo de intervención, Vitoria-Gasteiz, Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 2006, págs. 15-16.

² Tenemos en cuenta aquí el trabajo de L. A. Castejón Fernández e Y. España

momento la diferencia entre *integración e inclusión*. Desde la primera, tiende a ubicarse al alumno con NEE en un centro o aula ordinaria, sin que ello implique que ni el centro ni el aula se modifiquen sustancialmente. Desde la segunda, en cambio, esa ubicación supondrá para el centro una transformación de sus propuestas curriculares, organizativas y metodológicas de cara a dar respuesta a la diversidad. La *inclusión* está asociada a un modelo que se construye para atender a la diversidad, trabajar desde la realidad de grupos heterogéneos, promover el trabajo colaborativo de los profesionales, potenciar un currículo abierto y flexible y permitir la participación de todos los alumnos considerando y respetando las diferencias. La escuela inclusiva demanda al logopeda escolar un cambio en el que la colaboración desempeñe un papel esencial, así como dejar de considerarse como un técnico especialista que presta un servicio excluyente, paralelo o segregador. De hecho, lo que espera de él es que se convierta en un provisor de recursos que trabaje en colaboración con el maestro tutor aprovechándose del currículo y de las situaciones comunicativas naturales que tienen lugar en el aula.

Seguimos aquí una propuesta (Castejón Fernández y España Ganzarain, 2006: 18-23) para aprovechar la colaboración logopeda-maestro que diferencia entre cuatro niveles de colaboración, clasificando ésta desde la menos intensa hasta la más estrecha. Lógicamente, siempre que esté en nuestra mano debemos aspirar al grado más alto en este aspecto:

- a. *Nivel 0. Actividad Paralela*. En este nivel el maestro y el logopeda llevan a cabo una actividad paralela en la que el segundo desempeña el papel de especialista que atiende al déficit del niño sin considerar las dificulta-

Ganzarain, «La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje», *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 24, 2 (2004), págs. 55-66.

des específicas que se plantean en el aula. Se supone sin más que el niño debe superar el déficit y que al hacerlo las mencionadas dificultades simplemente se resolverán. Este nivel 0 es, por lo tanto, la aplicación del modelo clínico tradicional.

- b. *Nivel 1. Intercambio Curricular.* Este nivel se produce cuando el logopeda solicita al maestro tutor la programación didáctica de aula al objeto de plantear y desarrollar la intervención en el aula de apoyo y a fin de conocer los objetivos de aprendizaje que se trabajan en las distintas áreas. En él, el logopeda abandona el modelo clínico tradicional, dado que entiende que las dificultades del lenguaje del niño están estrechamente relacionadas con las dificultades que éste tiene y las que potencialmente puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c. *Nivel 2. Asesoramiento.* Se caracteriza por la relación asimétrica que se establece entre un maestro y un especialista en relación con una dificultad de enseñanza que el maestro experimenta. El maestro desempeña preferentemente el papel de receptor en este nivel, y lo hace ante un profesional que tiene más conocimiento y experiencia en los temas de lenguaje. Hay, en todo caso, dos formas de asesoramiento: por una parte está el asesoramiento *pasivo*, en el que la iniciativa es tomada por el logopeda, quien proporciona unas pautas al maestro yendo al aula, diciendo qué se está haciendo mal y proporcionando indicaciones sin necesidad de dar más explicaciones; por otra parte, el *asesoramiento activo* surge por iniciativa del maestro tutor para intervenir en el aula ante las dificultades del lenguaje

del alumno. En este segundo caso, el escenario nos situaría en el nivel 1 señalado arriba.

- d. *Nivel 3. Colaboración Externa.* Pone en marcha este nivel un modelo de colaboración más elaborado, que implica un compromiso mayor por parte del centro. De hecho, éste cambiará su dinámica a consecuencia de la acción iniciada por el maestro y el logopeda, pues de lo que se tratará será de implicar a todo el equipo docente y pedagógico así como a las familias. Este nivel de colaboración surge del asesoramiento, pero representa un nivel más alto de transformación de la escuela para atender a las dificultades del lenguaje, en tanto requiere que el maestro y el logopeda profundicen en su relación profesional, evidenciando la necesidad de apoyarse mutuamente. El logopeda abandona aquí el papel de experto que ofrece soluciones, de modo que se sitúa en un plano de igualdad con el maestro para que ambos realicen la definición del problema, el análisis de la situación, la propuesta de estrategias para el cambio y, entre otras cosas que se requieran, la evaluación de tales propuestas.
- e. *Nivel 4. Colaboración Interna.* Lo específico de este nivel es que presupone un alto grado de coordinación entre los profesionales del centro para desarrollar en profundidad la colaboración. Esto lleva a plantear la colaboración entre logopeda y maestro directamente en el aula ordinaria, que pasa a ser vista como un contexto construido por su participantes a través de las actividades que en él tienen lugar. El maestro y el logopeda intercambian unidades didácticas, establecen sesiones de asesoramiento, articulan reuniones con el equipo docente, desarrollan su tarea educativa

total o parcialmente en el aula ordinaria en el que se encuentra el alumno con dificultades de lenguaje y, por supuesto, reflexionan conjuntamente sobre tales dificultades en situaciones concretas de interacción y aprendizaje. Este modelo, el de colaboración más estrecha, supone aprovechar la estructura de participación social que regula la interactividad en el centro entre iguales y adultos, así como la estructura académica de la tarea.

2. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS.

2.1. Hacia un estilo interactivo.

En este segundo punto del tema, en sus dos apartados, seguiremos las indicaciones dadas por Manuel Sánchez-Cano en su monografía *Aprendiendo a hablar con ayuda*.³ Este psicólogo especialista en temas de lenguaje defiende –y nosotros lo suscribiremos– la idoneidad de aplicar un estilo de comunicación interactivo en el trabajo con niños que presentan dificultades en el desarrollo lingüístico. Por estilo interactivo se entiende aquél en el que el adulto y el niño se implican mutuamente compartiendo objetivos y actuaciones, sin que ello signifique que se deje de contar con la diferenciación que se deriva de las competencias de cada uno en cuanto a roles y actitudes. Característico de un estilo interactivo es escuchar al niño con atención, creando un clima positivo de interacción, intervenir por turnos, compartir un mismo tema y mantenerlo, actuar de manera contingente al comportamiento del niño y seguir su iniciativa.

³ Véase Manuel Sánchez-Cano, *Aprendiendo a hablar con ayuda*, Lleida, Editorial Milenio.

Un estilo interactivo requiere, asimismo, una estructuración clara de la actividad en turnos. Esto implica que ambos, niño y maestro, se tienen que observar y organizar su participación con relación a lo que hace el otro. También que previamente han de acordar la actividad que quieren realizar, lo que implica determinar un orden de actuación, diferenciar tareas y tener en cuenta cada uno la actuación del otro. Todo esto necesita, además, de la acción reguladora del lenguaje, ya sea para establecer las reglas de juego, para resolver las interrupciones o para redefinir las situaciones creadas. Cuando hace falta, en un estilo interactivo el adulto detiene su actividad para instar al niño a que participe o para atender sus necesidades.

2.2. Estrategias que favorecen la comunicación en ACNEE.

De acuerdo, como decíamos, con Sánchez-Cano, vamos a establecer una tipología de estrategias de comunicación con niños que presentan dificultades del lenguaje. Son las siguientes:

- a. *Estrategias para ajustarse al nivel comunicativo o lingüístico del alumno.* Entre ellas, citaremos las siguientes: cuando el niño da muestras de querer comunicar algo, hay que interpretar que tiene cosas importantes que decir y, en consecuencia, interesarse por su iniciativa; hay que asegurarse de que se ha entendido lo que el niño nos quiere decir antes de responder, puesto que sus expresiones suelen ser poco claras o ambiguas; al contestar, debemos partir del tema iniciado por el niño, confirmarlo e ir más lejos; el adulto debe seleccionar sus aportaciones procurando adaptarlas al nivel de la capacidad de comprensión del niño o un poco por encima.
- b. *Estrategias para aumentar el interés comunicativo del alumno.* He aquí algunas directrices a seguir: no conviene ob-

sesionarse con conseguir que el niño hable; no hay que hablar demasiado ni que tener miedo a las pausas y silencios durante las conversaciones; conviene seleccionar los materiales apropiados al nivel de interés del niño; es útil tener en cuenta que los juguetes con piezas que se montan y que incorporan movimiento tienden a estimular el interés; aprovechar la curiosidad del niño es imprescindible; si el niño quiere iniciar una conversación sobre sus materiales, lo mejor será dejarle tomar la iniciativa y hacerle preguntas o breves comentarios sobre lo que dice; si el niño no inicia la interacción, podemos hacerle comentarios nosotros mismos sobre los materiales, así como preguntas de respuesta abierta (por ejemplo: «parece que este juguete no funciona, ¿qué le habrá pasado?»); si los enunciados o las preguntas no provocan reacción, hay que demostrar al niño lo que esperamos de él; si el niño se muestra remiso a hablar de dibujos o explicar historietas, hagámoslo nosotros primero y hagamos la demostración; y si en el procedimiento de demanda de lo que solicitamos al niño incluimos a otra persona, también podemos facilitar que se lance a comunicarse con nosotros.

- c. *Estrategias para fomentar un entorno más comunicativo.* Citamos éstas: podemos buscar actividades del entorno del niño, porque generalmente éstas le interesan; podemos estar atentos a si quiere una cosa de su entorno, o forzarlo a ello, que por sí solo no pueda conseguir; podemos crearle la necesidad de pedir más de una cosa; podemos ponerlo en la tesitura de que no disponga de los materiales necesarios para realizar una actividad que le interesa; podemos llevarlo a una situación en la que no pueda realizar algunas activi-

dades sin la ayuda del otro; podemos hacer que no quiera que el adulto siga con una determinada actitud o actividad; podemos alterar la rutina de las cosas cotidianas o hacer que pase algo inesperado; o podemos darle la oportunidad de escoger entre dos o más elementos. El problema con este conjunto de estrategias, que por lo demás son muy efectivas, es que debemos conocer muy bien a nuestros alumnos y saber anticipar sus reacciones. Una ligera incomodidad puede ser un estímulo si lo que se pretende es salvarla, pero si todo se reduce a generarle incomodidad, sin estar seguros de hasta qué punto está dispuesto a enfrentarla, estaremos perjudicando al alumno en cuestión y nuestra intervención será contraproducente.

De hecho, junto a las estrategias anteriores, de cariz positivo, no haremos mal en señalar otras de naturaleza negativa que se deben evitar, como puedan serlo el imponer un modelo y pedirle que reproduzca una respuesta exacta («Mira cómo lo hago yo y repítelo»; «dilo así»; «a ver si hablas mejor, anda»; etc.), el responder sistemáticamente anticipándose a su respuesta, o abrumarle con preguntas, o solapar los turnos del adulto con los turnos del niño, sin dejar espacio para la alternancia, o incluso obligarle a completar y/o repetir frase.

Ayuda tener presente que existen momentos en el aula de mayor incidencia para aplicar estas estrategias. Por ejemplo, en las entradas y salidas de la misma se producen necesariamente situaciones comunicativas que podríamos aprovechar. Lo mismo sucede cuando se inician tareas nuevas y se genera cierta expectación. Si el alumno requiere la atención o la intervención del docente por algún motivo, nos lo estará poniendo más fácil. Asimismo, la ayuda para intervenir en el turno de palabra en las situaciones en las que el grupo de clase realiza actividades de lengua oral puede ser el desencadenan-

te de un momento idóneo para aplicarlas. Así sucede cuando debemos hacer la comprobación del grado de comprensión que los alumnos han hecho de las instrucciones dadas a todo el grupo de clase o cuando es necesaria nuestra intervención en la mediación para solucionar conflictos.

BIBLIOGRAFÍA

- Campos Granados, Tontxu (2006). *Desarrollo del lenguaje y de la comunicación en el marco de un modelo inclusivo de intervención*, Vitoria-Gasteiz, Departamento de Educación, Universidades e Investigación, págs. 15-16.
- Castejón Fernández, L. A.; y España Ganzarain, Y. (2004). «La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audología*, 24, 2, págs. 55-66.
- Sánchez-Cano, Manuel (2001). *Aprendiendo a hablar con ayuda*, Lleida, Editorial Milenio.

COMENTARIO BIBLIOGRÁFICO

El modelo inclusivo que hemos propuesto en este tema queda perfectamente delimitado en el extenso y profundo documento redactado en el por García Granados (2006: 15-16) para el Gobierno Vasco. Puede accederse a él descargándolo de la red a través de *este enlace*. De sistematizar por extenso la colaboración entre el maestro y el logopeda se encargan Castejón Fernández y España Gazarain (2004) en un artículo, muy recomendable como introducción general al tema, afortunadamente también disponible en red a través de *este espacio*. Todo lo relativo a las estrategias de comunicación para niños con dificultades del lenguaje lo hemos tomado de la monografía, completísima, muy clara y repleta de supuestos prácticos, de Sánchez-Cano (2001).

